Gláuber Antônio Nunes Silva
Maria Pricila Miranda dos Santos

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DO ENSINO:

Os desafios intensificados pelo novo ensino médio na EREM Teresa Torres, em Itapetim-PE (2022 a 2024)

Gease ~ 2026

Gláuber Antônio Nunes Silva
Maria Pricila Miranda dos Santos

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DO ENSINO: Os desafios intensificados pelo novo ensino médio na EREM Teresa Torres, em Itapetim-PE (2022 a 2024)

Gease ~ 2026

CONSELHO EDITORIAL

Patrício Borges Maracajá - UFCG
Tatiana Cristina Vasconcelos - UEPB
Ennio Artur Aires Porto Ferreira - UNIFIP
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Ozildo dos Santos - UFCG
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Givaldo de Sousa - UNIP/UNIFIP
Danielly Carneiro de Azevedo - UFCG
Fernando Kidelmar Dantas de Oliveira - UFCG
Jakson Luís Galdino Dourado - UNIFIP
Alecksandra Vieira de Lacerda - UFCG
Silvia Regina Gobbo Rodrigues - UnB
Juliana Roriz Aarestrup - IFMT
Marisa Artmann – IFMT
Ênnyo José Barros de Araújo - FRCG
Samara Campos de Assis - UNIFIP
Rosângela Vieira Freire – IFCE
Eriana Serpa Barreto - UFMT

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER

S231n

Silva, Gláuber Antônio Nunes. **Avaliação educacional e qualidade do ensino**: os desafios intensificados pelo novo ensino médio na EREM Teresa Torres, em Itapetim-PE (2022 a 2024) /Gláuber Antônio Nunes Silva, Maria Pricila Miranda dos Santos. – Campina Grande, PB: GEASE, 2026.

226 p. : il.
ISBN: 978-65-02-14896-9
Livro digital

1. Avaliação Escolar. 2. Contextualização. Suporte Pedagógico.
4. Ensino Médio. I. Santos, Maria Pricila Miranda dos. II. Título.

CDD: 371.26

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

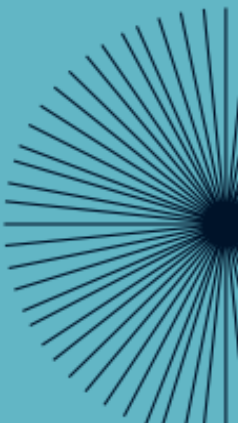
Nelson Mandela (1918-2013)

Sumário

Introdução..... 11
Objetivos..... 17
Objetivo Geral..... 17
Objetivos Específicos..... 17
Fundamentação Teórica..... 19
1. A relação do ensino médio como desfecho da educação básica..... 19
2. Considerações iniciais acerca da Educação Básica e de suas Etapas de Ensino..... 22
3. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental como alicerces consistentes à chegada do Ensino Médio..... 32
4. Ensino Médio e sua relevância como última etapa da Educação Básica..... 43
5. O ensino médio integral: Das teorias que "beiram à perfeição" aos entraves vislumbrados na prática..... 52
6. Síntese histórica do ensino médio

integral na rede estadual de Pernambuco..... 55
7. O Sistema Integral como tendência em ascensão não apenas no Ensino Médio..... 65
8. Formação cidadã e preparação para o mercado de trabalho: principais obstáculos identificados..... 75
9. A mobilização nacional diante da vivência do novo ensino médio..... 85
10. Um breve resgate da inserção do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17)..... 88
11. Os principais dados educacionais de Pernambuco, a partir do Novo Ensino Médio..... 98
12. A EREM Teresa Torres no contexto do Novo Ensino Médio: entre conquistas e desafios..... 108
Percurso Metodológico..... 119
1. Caracterização da pesquisa..... 119
2. Caracterização do campo de pesquisa..... 120
3. Participantes da pesquisa..... 130
4. Instrumento de coleta de dados..... 131

5. Análise dos dados coletados..... 133
6. Aspectos éticos..... 134
Resultados e discussão..... 137
1. Nomenclaturas vinculadas ao novo ensino médio na atualidade, propostas para intervenções eficazes e apresentação, análise e discussão dos dados..... 137
2. *'Renomado', 'novíssimo'*... Enfim, o que se espera com a vinda do ensino médio em sua versão mais recente?..... 140
3. Propostas para intervenções e vivências mais eficazes (valorização das habilidades e potencialidades dos estudantes)..... 151
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados..... 160
Considerações Finais..... 207
Referências..... 213



Introdução

Na perspectiva de se enfrentar os desafios que comprometem a oferta de uma educação de qualidade para todos, há tempos vem se discutindo a necessidade e anseio de um novo projeto, alicerçado na contextualização; e, nesse sentido, a questão avaliativa revela-se intrinsecamente associada à qualidade do ensino; contudo, vislumbra-se que, a partir do Novo Ensino Médio, as práticas metodológicas tornaram-se mais difíceis de atingirem uma execução exitosa.

Dessa forma, é imprescindível que a escola, especialmente, a pública (a qual comporta a maioria da clientela estudantil) busque aprimorar e diversificar o desenvolvimento de seus métodos concretos de ensino, especialmente, no Novo Ensino Médio (tendo seu ciclo iniciado em 2022) para que auxiliassem na sua função de formação cidadã e protagonismo estudantil. Além disso, intensificar interação e trabalho cooperativo, vinculando e fortalecendo as parcerias necessárias para um processo, mais efetivo; pois, dessa ação, alavanca-se condição básica para promover uma educação de maior qualidade, tornando mais significativa a aprendizagem dos discentes e preparando-os para o emergente processo de ingresso no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho.

As repercussões mais recentes acerca da forma como a dinâmica do Novo Ensino Médio foi implantada e

desenvolvida, impactaram de forma, consideravelmente, negativa, diante da análise de educadores, famílias, estudantes e da sociedade, como um todo; o que vem a dificultar o desenvolvimento da sistemática da instituição de Ensino, principalmente, onde a rotina diária ocorre com jornada integral.

De acordo com Aguiar e Dourado (2018) apud Lima e Gomes (2022), é inegável que o ensino médio tem sido alvo de amplos debates, sobretudo dos que envolvem a recente reforma regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamado Novo Ensino Médio – NEM, implementada pelas redes a partir de 2022.

O discurso governamental pautado na flexibilização curricular e na possibilidade de escolha por parte dos/as jovens, baseada em aptidões, foi mote do novo currículo; atribui-se à escola de ensino médio um caráter atrativo e encantador, capaz de solucionar, aparentemente, deficiências do atual modelo. Essa roupagem escancarou, dentre outros aspectos, o alinhamento nítido entre formação da escola básica e as demandas mercadológicas, acentuando desigualdades regionais relacionadas à adequação das redes de ensino e suas condições físicas, financeiras e pedagógicas para a oferta do novo modelo.

O âmbito educacional é, sem dúvida, essencial para a formação do indivíduo, não somente naquilo que diz respeito à questão acadêmica, mas, sobretudo, na preparação deste, como um todo, ou seja, em sua promoção integral, enquanto cidadão. Nesse sentido, o ensino básico (como o próprio nome

diz) mostra-se crucial para o desenvolvimento dessa autonomia crítica e participativa do estudante.

No entanto, a última fase dessa etapa educacional (o Ensino Médio) apresenta inúmeros desafios para o desempenhar eficaz de seu papel; e, com a inserção do Novo Ensino Médio nas instituições, esse cenário acabou se agravando.

Por outro lado, Barbosa (2019) indica que os maiores entraves da reforma residem não somente na questão curricular, mas na sua implementação em termos de formação docente, estruturação de escolas, material e organização, o que causa insegurança em sua efetividade.

Essas preocupações, em sua maior parte, configuram-se no fato de o professor de algumas disciplinas ter se deparado com uma significativa redução (ou até mesmo exclusão) das aulas de sua disciplina de formação, ou seja, tendo que adequar-se não somente às novas unidades curriculares, mas também à insuficiência/ausência de suporte de formação e material pedagógico teórico e concreto para executar seu trabalho de maneira mais promissora.

São inúmeros os aspectos caracterizadores dessa realidade: falta de material de suporte e formação adequada aos profissionais de educação, especialmente aos professores, bem como, despreparo dos órgãos no repasse necessário de informações; fatores estes que resultam no desestímulo e desinteresse crescente, por parte não só dos estudantes, mas, sobretudo, da comunidade escolar, de forma geral; conforme identifica-se no cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, parte-se da problemática instigadora para o desenvolvimento da referida pesquisa: Quais os principais desafios intensificados pelo Novo Ensino Médio (NEM), no ciclo trienal 2022 a 2024, que impactam substancialmente na avaliação educacional e na qualidade do ensino, bem como que alternativas podem ser adotadas na perspectiva de que se alcancem melhores resultados nesses aspectos?

Nessa perspectiva, estabelecem-se as seguintes Hipóteses:

* A identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento das disciplinas dos itinerários formativos impacta positivamente os métodos de avaliação e, consequentemente, a qualidade do ensino ofertado;

* O confronto das crescentes preocupações de professores, estudantes e da comunidade escolar, por meio de uma escuta ativa e de um diagnóstico coletivo e integrado, possibilita o desenvolvimento de estratégias metodológicas mais eficazes para uma intervenção educacional mais efetiva;

* A construção de alternativas metodológicas em parceria com a comunidade escolar, alinhadas ao contexto do Ensino Integral e voltadas para o protagonismo estudantil, favorece a participação prazerosa dos alunos e resulta em um aprendizado mais significativo.

Não é de hoje que se discute sobre a importância de educação para a formação cidadã. Nesse sentido, cada etapa de sua vivência é essencial, de modo a articular-se efetivamente

com cada fase que a antecede ou sucede. Daí, compreende-se o quanto se torna crucial a conclusão exitosa da educação básica, pois, entende-se que esse é um momento ímpar na vida do estudante, à medida que centram-se inúmeros fatores para o indivíduo, especialmente, de preparação da identidade, formação da autonomia e, por assim ser, planejamento de perspectivas de futuro, por meio do estabelecimento de metas e sonhos.

Nesse sentido, o Ensino Médio representa um momento peculiar na vida do discente, não somente para com projeções ao ingresso posterior no Ensino Superior, mas também, com o olhar para a inserção no mercado de trabalho, pelas necessidades que, principalmente, a partir desse momento, a vida começa a exigir de cada um.

No entanto, identifica-se no contato cotidiano que a realidade acaba fugindo (em maior ou menor intensidade) daquilo que deveria ser; do que se deseja... São vislumbrados índices preocupantes de estudantes ainda sem perspectivas, sem projeções para o pós-ensino médio; contexto decorrente de diversos fatores, principalmente, pela não identificação nos estudos, a qual ocorre, em sua maioria, pelas formas metodológicas ainda centradas massivamente em conteúdos restritamente vivenciados de maneira teórica, conforme se acompanha no dia-a-dia.

E esse cenário acabou se agravando significativamente, a partir da inserção do Novo Ensino Médio (NEM), iniciando-se em 2022. As repercussões mais recentes acerca da forma como a dinâmica do NEM foi sendo

implantada e desenvolvida, impactaram, de forma consideravelmente, negativa, diante da análise de educadores, famílias, estudantes e da sociedade, como um todo; o que veio a dificultar o desenvolvimento da sistemática da instituição de Ensino, principalmente, onde a rotina diária ocorre com jornada integral.

Alunos ainda mais desestimulados; ausência de material de suporte aos professores (especialmente, para o desenvolvimento do trabalho dos recentes eixos curriculares – Itinerários Formativos, apresentados também como Trilhas da Aprendizagem); redução significativa no n° de aulas nas disciplinas da Formação Geral Básica (com destaques às mais cobradas em Exames para ingresso no Ensino Superior e/ou mercado de trabalho, por meio de concursos públicos); metodologias arraigadas em teoria, tão-somente, dificultando o interesse e participação do estudante em jornada integral (principalmente, quando no 2° turno de aula), não favorecendo a interação em sala de aula, haja vista a não promoção de vivências práticas que valorizem e instiguem o potencial do aluno (o qual, geralmente, vai além da capacidade de assimilar informações, muitas vezes, descontextualizadas e que, por assim serem, não produzem sentido prático em seu cotidiano, mas, por outro, revelam-se prioritárias num sistema que prima por desempenho centrado em notas); dentre tantos outros aspectos.

Diante desse contexto, despertou-se o ensejo de trabalhar a referida temática, por se entender a significativa relevância atual e vivencial da mesma, bem como nos debates

que se intensificam, perspectivando promover os ajustes necessários para que o modelo atenda, na prática, as metas estabelecidas, das quais, muitas ficaram "engessadas" ao papel e aprisionadas única e exclusivamente à teoria.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

✓ Analisar os principais desafios intensificados pelo Novo Ensino Médio (NEM) no triênio (2022 a 2024), bem como seus impactos na avaliação educacional e na qualidade do ensino na EREM Teresa Torres, em Itapetim-PE.

Objetivos Específicos

✓ Discutir os aspectos mais relevantes detectados nas crescentes dificuldades geradas pela vivência do Novo Ensino Médio, naquilo que se refere à avaliação educacional, à qualidade do ensino e ao trabalho docente, de forma mais ampla;

✓ Apresentar as principais razões que justificam o ascendente desinteresse e desestímulo dos alunos em relação à execução prática do Novo Ensino Médio, como fator basilar para o desfecho do processo educacional dos mesmos;

✓ Sugerir alternativas metodológicas que favoreçam a prática mais efetiva e aprendizagem significativa dos estudantes, de modo que estes encontrem mais sentido e participem prazerosamente dessa construção, tendo um papel protagonista.

Fundamentação Teórica

1. A relação do ensino médio como desfecho da educação básica

Na perspectiva de subsidiar a referida pesquisa em bases teóricas sólidas e adequadas ao desejo de qualificar o trabalho, inicia-se a fundamentação, abordando a respeito da relação do Ensino Médio como desfecho da Educação Básica. Tal posicionamento naquilo que se refere não somente à questão sequencial das modalidades que a formam, mas, sobretudo, como momento extremamente relevante para uma conclusão íntegra e eficaz, podendo, com isso, determinar, significativamente, o desfecho da aprendizagem aos protagonistas diretamente ligados nesse processo, especialmente, ao aluno.

Dessa forma, como a expressão já traz consigo, a Educação Básica incorpora os conhecimentos e habilidades mais necessários e elementares para que o indivíduo, ao concluir esse período educacional em sua vida, encontre-se preparado e apto às prerrogativas práticas no cotidiano as quais lhe foram ofertados os suportes instrucionais para tal. E, nesse cenário, o Ensino Médio configura-se importância peculiar não somente porque é a última etapa da Educação Básica, mas, principalmente, por isso, pois, além de tudo, passa

a ser também a oportunidade de atualizar e ofertar, adequadamente, conhecimento que, eventualmente (por motivos diversos), não puderam ser eficientemente vislumbrados em períodos anteriores.

Segundo Pagotto (2023), compreender a verdadeira importância do Ensino Médio é fundamental, especialmente ao acompanhar de perto o crescimento do discente nessa fase repleta de descobertas. A transição do 9º ano do Fundamental II para o Ensino Médio é um marco repleto de novidades e desafios, onde as escolhas que os estudantes enfrentam para o futuro podem gerar um misto de emoções.

Ainda de acordo com a autora, o Ensino Médio vai muito além das disciplinas tradicionais. Em suas salas de aula, os estudantes não apenas absorvem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades essenciais como autonomia, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e inteligência emocional. Este é o momento em que os jovens começam a explorar suas vocações, buscando definir os passos futuros em direção à universidade e ao mercado de trabalho.

Muito interessante ressaltar que as transições são inevitáveis e fazem parte do processo educacional. As mesmas ocorrem não somente de uma etapa para outra da Educação Básica, mas, de um ano para outro; enfim, a cada instante e o tempo todo. No entanto, percebe-se que ela revela-se mais intensa e diversificada justamente na passagem do Ensino Fundamental II para o ingresso no Ensino Médio, isso porque, dentre muitos aspectos, unem-se fatores além dos acadêmicos,

tais como: auge do período da adolescência e suas variadas e diversas revelações.

Além disso, ressalta-se a ênfase sempre mencionada da relevância da Educação Básica e, mais especificamente sua etapa final (o Ensino Médio), para o adequado exercício da cidadania e ingresso no mercado do trabalho, por parte dos estudantes. Apesar de ser uma garantia constitucional, na realidade, sabe-se que nem sempre acontece como deveria, pois, por exemplo, em muitos casos, esse ingresso no mercado de trabalho acontece antes da conclusão da Educação Básica e, tornando o cenário ainda mais preocupante, na maioria das vezes, não sendo uma questão de conciliar, ou seja, quando se deparam a ter que optar, acabam tendo que trabalhar em detrimento de dar continuidade aos estudos.

Por conseguinte, Pagotto (2023, p. 5), reforça que:

> No Ensino Médio é preciso orientar os jovens de forma integral, proporcionando uma formação acadêmica excelente, que os capacitará para os desafios do futuro. Esse período merece toda a atenção, pois é nos anos finais da educação básica que os jovens se preparam para os desafios que os aguardam, exigindo autonomia e inteligência emocional. Ao acompanharmos de perto essa jornada, investimos no desenvolvimento pleno e no sucesso do futuro que aguarda nossos estudantes.

Nesse sentido, ressalta-se, de forma ainda mais substancial, que a vivência do Ensino Médio favorece ao estudante numa dimensão bem além da questão acadêmica.

Muitas vezes, o aluno, ao longo de cada etapa da Educação Básica não desperta para uma visão mais integral de futuro, onde o único planejamento fica sendo tão-somente ir avançando de um ano letivo para outro, imergindo numa forte falta de perspectiva quando se depara com a conclusão do Ensino Médio, ou seja, sem dá prosseguimento, seja em busca do ingresso no Ensino Superior, seja para a inserção do mercado de trabalho.

Dessa forma, o presente capítulo da pesquisa vem abordar de forma mais detalhada a respeito da relevância do Ensino Médio enquanto etapa de conclusão para a Educação Básica, tecendo considerações acerca de cada período educacional que a rege, de forma sequencial, suas conexões e relevância de continuidade para a formação e preparação ampla do indivíduo.

2. Considerações iniciais acerca da Educação Básica e de suas Etapas de Ensino

Para que se possa compreender melhor a relevância do Ensino Médio, faz-se indispensável, de antemão, tecermos considerações mais essenciais acerca da Educação Básica, como um todo, a partir de sua organização estrutural pelas etapas de ensino que a constituem. Nesse intuito, reforçar, a priori, as conexões que fazem o entrelaçamento na sequência das referidas etapas, bem como o planejamento que se dá, objetivando as principais perspectivas na formação e desenvolvimento do ser, de forma mais diversificada e integral.

É natural entender que o aprendizado é algo inerente ao ser humano, ao mesmo tempo em que lhe é necessário e indispensável para os processos de adaptação e, por assim ser, também de projeção de metas e objetivos, galgando a realização destes, conforme os propósitos que estabelece. Assim, o longo de toda sua vida, o indivíduo aprende, contudo, de maneira mais organizacional e estruturada, a partir do seu ingresso no ambiente escolar, os conhecimentos acadêmicos buscam dar suporte, na perspectiva de um planejamento de vida.

Nesse sentido, Fogaça (2022) enfatiza que a Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), é a que estabelece a finalidade da educação no Brasil, como esta deve estar organizada, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

A mesma autora ainda revela que os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de

Educação (CME); onde, a educação básica no Brasil constitui-se do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Conforme as colocações explicitadas, vislumbra-se que essa organização hierárquica busca estruturar melhor a sintonia entre as etapas descritas, bem como, a partir desta, fazer com que, na continuidade, conforme ela se dá, o estudante alcance o desenvolvimento esperado para cada momento. Nas próximas seções do presente capítulo, serão abordadas, de forma mais minuciosa, as características inerentes à cada modalidade da Educação Básica, bem como o funcionamento destas na atualidade; contudo, elencaremos, nesse momento, de forma mais ampla a composição estrutural dessa etapa de ensino.

A educação é, sem dúvida alguma, fator essencial para o desenvolvimento de todos os indivíduos, e essa máxima não se restringe ao Brasil, mas, é fato indiscutível em todas as nações, até porque é um dos principais indicadores (senão, o principal) para a qualidade de vida pessoas, redução das desigualdades, crescimento econômico sustentável, etc. no comparativo entre as regiões tidas mais ou menos desenvolvidas. E, nesse perfil, para que a promoção educacional aconteça de forma exitosa, é indispensável que esta se dê de forma bem planejada e estruturada, conforme os níveis de ensino.

Em se tratando do Brasil, Soares (2023) ressalta que duas legislaturas principais definem a estrutura das etapas de ensino do sistema de ensino brasileiro: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394 de 1996), também conhecida

como LDB; e a Constituição Federal de 1988, cujo Capítulo III determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Dessa forma, prossegue enfatizando que:

> Essas diretrizes permitem que as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) organizem os programas educacionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por sua vez, a BNCC atua como um conjunto de orientações que determina quais são as aprendizagens essenciais trabalhadas nas escolas brasileiras. Dessa forma, o intuito é garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento adequado a todos os estudantes (SOARES, 2023, p. 6).

Com isso, pode-se perceber que há uma estruturação que permite padronizar os conteúdos, conhecimentos e habilidades a nível nacional, garantindo que o estudante, independente do lugar onde esteja estudando tenha acesso à aprendizagem adequada ao ano/série que esteja cursando. Essa padronização faz com que os estudantes não venham a se prejudicar ou revelem-se desfavorecidos em detrimento de fatores regionais ou outros que excluam ou neguem, de alguma forma, esses direitos constitucionais.

Infelizmente sabe-se que, na prática, nem sempre acontece da forma que deveria, ou seja, esse acesso ou permanência, por vezes, acabam sendo dificultados e, em muitas situações, até mesmo, negligenciados por inúmeros aspectos socioeconômicos.

Nesse sentido, Santana (2021) destaca que o sistema educacional brasileiro tem a função de garantir o acesso ao conhecimento básico e indispensável a todos os alunos. Para isso, deve-se atuar sem discriminação com a origem e condições de estudo prévias.

Então, fica a cargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios o planejamento, financiamento, execução e manutenção das políticas de ensino. Lembrando que devem estar em acordo com a BNCC, com a LDB e com as diretrizes constitucionais.

Como já mencionado anteriormente, o Brasil é um país de dimensões continentais e, por assim ser, dar garantia, realmente, efetiva de acesso educacional a todos primando pela igualdade de atendimento e qualidade de ensino é algo, na prática, ainda que deixe a desejar. No entanto, em se tratando da Educação Básica, a regra geral é que fica a cargo do município as suas duas primeiras etapas, e sob responsabilidade da esfera estadual e sua terceira etapa que, neste caso, vem a ser o Ensino Médio.

Nesse contexto, Santana (2021) apresenta que a educação básica no Brasil é constituída de três grandes etapas, quais sejam a educação infantil, o ensino fundamental – dividido em anos iniciais e finais – e o ensino médio. Ela é obrigatória a partir dos 5 anos de idade e há permissão do Estado para iniciativas privadas, desde que atendam aos critérios estabelecidos em lei.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale dizer que é um documento normativo formulado

com o intuito de orientar instituições de ensino e professores sobre os conteúdos, as competências e as habilidades consideradas elementares na formação das crianças e jovens. Para tanto, sugere conceitos, estratégias e situações de aprendizagem direcionadas a cada período da educação básica.

Essa sequência estrutural visa possibilitar ao estudante que o mesmo tenha, ao final do Ensino Médio, a bagagem básica para que ingresse, potencialmente, no Ensino Superior, bem como esteja apto tecnicamente e academicamente, para inserção no mercado de trabalho, preferencialmente, em âmbito formal.

Em relação à organização das etapas de ensino, Soares (2023, p. 8) relembra que:

> Até 1996, as etapas de ensino na educação brasileira seguiam uma estrutura com três graus de ensino, com diferentes denominações: primário, secundário e superior. Ou seja, 1º, 2º e 3º grau. Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino escolar brasileiro passou a se dividir em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior.

Prossegue, reforçando que, contudo, a educação básica se divide em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Já a educação superior abrange cursos sequenciais de graduação, pós-graduação e extensão.

Compreende-se, assim, que a Educação Básica funciona como o alicerce na estruturação essencial da aprendizagem escolar. Dessa forma, revela-se crucial que a mesma possa ser disponibilizada, buscando promover e atender às suas prerrogativas e, com isso, por conseguinte, subsidiar adequadamente a entrada do indivíduo nas etapas subsequentes (ensino superior).

Nesse viés, o Ensino Médio assume um papel diferenciado por se tratar de uma etapa de conclusão da Educação Básica e, por assim ser, visando não somente concluir, mas, sobretudo, promover esse fechamento com qualidade e êxito.

A respeito dessas alterações de nomenclaturas, Neves (2022) revela que, dessa forma, o objetivo da alteração da terminologia estabelece novos parâmetros para as diretrizes da educação nacional. Ademais, ressignifica a concepção da certificação acadêmica. Afinal, mudar a ênfase de graus para níveis de ensino, reforça a ideia da educação escolar como um direito social.

No entanto, cabe chamar a atenção para que esse direito seja, realmente, usufruído por todos de forma prática e não tão-somente alterar terminologias teóricas. É indispensável que, a partir da compreensão de como se configuram essas etapas, se aperfeiçoe o entendimento das articulações existentes entre elas, de modo a promover, exitosamente, seu usufruto.

Por outro lado, conforme aponta Soares (2023), a educação básica é a primeira das etapas de ensino no Brasil.

Portanto, o objetivo principal é focar na formação cidadã dos indivíduos brasileiros. A UNESCO a considera como prioridade para a viabilidade de processos de mudança social.

Portanto, tem-se como finalidade o fornecimento ao educando de uma formação comum e essencial para tornar possível o exercício da cidadania. Para isso, é preciso possibilitar maneiras de progredir no trabalho e em estudos futuros.

Ademais, torna-se indispensável compreender melhor algumas caracterizações mais gerais que configuram as etapas que compõem a Educação Básica, de modo a mencionar suas mais relevantes informações e de que maneira encontram-se, sequencialmente, em sintonia.

Nesse contexto, Pirangi (2023, p. 13) destaca que:

> Para que seja possível elaborar programas que levem em consideração os espaços temporais e pedagógicos da vida do aluno ao longo do tempo, esse período de vida escolar divide-se em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Continua, detalhando que a Educação Infantil pode ser considerada como a introdução de crianças de 0 a 5 anos de idade com o ambiente escolar. Portanto, essa é uma das etapas de ensino essencial para estimular o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Sendo assim, nessa fase exploram-se os aspectos cognitivos, físicos, psicológicos e sociais das crianças. Para isso, são elaboradas dinâmicas que levam em consideração as características e necessidades específicas para cada idade.

Também considera-se o período que elas têm entre 4 e 5 anos como a pré-escola.

Nessa fase inicial, trata-se, muitas vezes, do primeiro contato que a criança terá com outras, numa coletividade mais considerável, visando especialmente essa socialização, esse aprendizado primário por meio da ludicidade e da convivência mais próxima, tendo ideias e encaminhamentos para compreensões de limites, daquilo que pode e o que não pode, etc.

Já, a respeito da 2ª etapa, Pirangi (2023), afirma que, dentro das etapas de ensino básico, o ensino fundamental é o mais longo, com duração de 9 anos. Então essa fase desenvolverá habilidades essenciais como a leitura, escrita e cálculo.

Além disso, é uma etapa muito importante para o correto aprimoramento do convívio social e preparação para se adaptar aos diversos contextos futuros. Dependendo da instituição de ensino, é comum, devido à longa duração dessa etapa, dividi-la em duas partes: o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Fica perceptível que as etapas já se conectam, obedecendo uma sequência não somente na concepção acadêmica e pedagógica, mas, também aos fatores sociais, no sentido de formação mais integral do ser, respeitando, é claro, cada fase e a atenção que lhe é peculiar.

Concluindo a Educação Básica, Bernardes (2020, p. 17) diz que:

> O Ensino Médio é uma das etapas de ensino dentro da educação básica que tem o objetivo principal de preparar o estudante para ingressar no ensino superior. Portanto, embora seja uma das mais curtas, com duração de 3 anos, é também uma das mais difíceis. Isso graças a um conjunto de fatores, como a complexidade das matérias e a pressão de escolher e ser aprovado em um curso de graduação. Além disso, soma-se os diversos conflitos típicos dessa fase da adolescência, entre os 15 e 18 anos de idade.

Conforme mencionado, o Ensino Médio aparece como a terceira etapa (das 3) que formam a Educação Básica. Trata-se de um momento crucial na vida dos estudantes, contudo, também um contexto de muitas mudanças, transformações e adaptações num curto espaço de tempo com os quais os alunos enfrentam e buscam se adaptar.

Por outro lado, de acordo com o Pereira (2021), o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, recebendo os jovens de 15 a 17 anos de idade. Em geral, a fase é relacionada com a preparação dos estudantes para os vestibulares, o ENEM, assim como para o ingresso no mercado de trabalho.

Esse estágio escolar procura desenvolver a autonomia intelectual, o pensamento reflexivo e crítico, o autoconhecimento, entre outras habilidades consideradas fundamentais para que o aluno consiga atuar na sociedade de forma consciente e colaborativa.

Acontece que trata-se de um momento de preparação e desenvolvimento de formação de personalidade mais integral por parte do discente, com a tendência de

aprimoramento para a autonomia do ser. Contudo, coincide com um cenário de tantas outras transformações pelas quais o estudante enfrenta além da questão escolar, e, assim, nem sempre conseguem administrar e conciliar da melhor forma.

Assim, a chegada no Ensino Médio não acontece pelo acaso, mas, sobretudo, como consequência das etapas que o antecedem, como é tratada a seguir.

3. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental como alicerces consistentes à chegada do Ensino Médio

Muitas vezes, quando aborda-se a respeito da importância da educação na vida das pessoas, idealizamos já em suas etapas finais: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior; contudo, não deve-se esquecer, nem muito menos, desconsiderar a imensurável relevância das vivências e experiências que antecedem o indivíduo já com o acervo já bem desenvolvido. Esta referência destaca o quão crucial é a base que vem dá sustentação para o ingresso do discente no Ensino Médio, ou seja: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Ao iniciar por essa primeira etapa mencionada, Neves (2022) discorre que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, impactando diretamente na fase adulta. A escola é um agente importante na educação infantil para garantir as experiências e conhecimentos adequados para as crianças se desenvolverem de forma saudável.

Dessa forma, os pequenos passam pela educação infantil que vai dos bebês até crianças pequenas, ou seja, a partir dos 11 meses até os 5 anos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por conseguinte, percebe-se o quão crucial revela-se esse primeiro contato do indivíduo com o âmbito escolar por meio de seus contatos, convivências, experiências e aprendizados. Essa ludicidade que caracteriza substancialmente a Educação Infantil; esse aprender na prática, valorizando e focando muito mais o ser do que o memorizar teorias inertes, infelizmente, acaba por ser, cada vez, menos utilizada, ao longo do transcorrer das etapas que a sucedem.

Nessa vertente, Neves (2022) reforça que, quando foi promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que a educação infantil integraria a Educação Básica sendo dos 0 a 6 anos de idade. Mas, a legislação sofreu uma modificação em 2006 e passou a atender crianças de 0 a 5 anos.

A faixa etária também tem divisões quanto aos objetivos de aprendizagem para a BNCC, conforme alguns exemplos das etapas na educação infantil:

a) 0 a 1 ano e 6 meses: possui o objetivo de perceber que as ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos; perceber as possibilidades e limites do corpo e comunicar necessidades, desejos e emoções;

b) 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses: possui o objetivo de demonstrar atividades de cuidado e solidariedade

nas relações com crianças e adultos; compartilhar objetos e espaços; comunicar, compreender e se fazer compreender;

c) 4 anos a 5 anos e 11 meses: possui o objetivo de demonstrar empatia pelos outros; ampliar as relações interpessoais e comunicar ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Essa organização sequencial, bem como os objetivos pretendidos em cada fase mencionada primam por associar tanto o desenvolvimento escolar ao aluno (em seu aspecto de assimilação de conteúdos, desenvolvimento de competências e habilidades), como também sua adaptação, cada vez melhor no ambiente, sua socialização promissora e sua evolução, enquanto pessoa, a partir dessas experiências rotineiras.

Conforme aponta Santos (2023, p. 3),

> O ambiente escolar é uma parte essencial na formação humana. E esse contato deve iniciar já na primeira infância. Nesse período, a Educação Infantil é onde a criança dá seus primeiros passos. Se antes a Educação Infantil tinha como papel apenas ser um lugar onde as crianças passam o dia enquanto as famílias trabalham, agora a situação é diferente. Para além de ser um primeiro contato com o ensino formal, a Educação Infantil é responsável pela formação de aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Diante de tais colocações, compreende-se o perfil da Educação Infantil sendo alterado, ou seja, não mais concebido como um espaço apenas de passar o tempo, de acolher a criança, em detrimento dos pais ou responsáveis precisarem

trabalhar e não ter com quem deixar. Tal fato revela-se extremamente importante ao caracterizar já a partir da Educação infantil, a experiência da primeira aprendizagem escolar para o estudante.

Nesse contexto, Santos (2023) esclarece que, embora não seja algo novo na educação brasileira, é comum ainda que haja dúvidas sobre o que é Educação Infantil e qual o seu papel na formação da criança. A Educação Infantil é a primeira etapa escolar da criança. É onde ela sai do seu núcleo familiar. Ela sai daquele entorno com o pai, a mãe e os familiares e passa por um convívio dentro da escola. Por isso é tão importante.

A autora ainda afirma que proporcionar para as crianças vivências nas quais elas não apenas interagem, mas de fato vivenciam situações dentro da escola, deve ser uma das prioridades na Educação Infantil.

Nesse sentido, como já enfatizado anteriormente, trata-se de uma mudança bastante radical para a criança, a qual vai iniciar sua vivência, enquanto estudante e, para ela, os focos de atração que a façam sentir satisfação em ir à escola representam um diferencial muito significativo, haja vista que esse aluno recém-ingresso, geralmente, ainda não tem como demonstrar distinção entre as convivências dentro e fora do espaço escolar.

Diante dessa linha de raciocínio, Oliveira (2022) discorre que, de modo simples, educação infantil é o conjunto de práticas que compõem a educação básica, que se inicia a partir do nascimento da criança e se estende até os 5 anos de idade. Nessa etapa, os pequenos estão começando a entender o

que é a escola e sua importância, sendo que ainda precisam de cuidados constantes e ajuda prática.

Acrescenta que o objetivo durante esse período não é forçar o aprendizado nem iniciar a alfabetização e letramento — na verdade, a educação, nessa época, promove o desenvolvimento de capacidades motoras, sociais e cognitivas.

Percebe-se que trata-se de uma fase escolar extremamente crucial, à medida que une os ensinamentos e cuidados, orientações não somente para o aprendizado cognitivo diante de conhecimentos a serem transmitidos; trata-se de um momento que primam em grande dimensão, pelas relações estabelecidas de afetividade e proteção para com o ser em sua integralidade.

Por conseguinte, Oliveira (2022, p. 7) aponta que:

> Por isso, nas escolas primárias a educação ou ensino infantil é aplicado de modo leve, mesclando as atividades cognitivas com os cuidados básicos do bebê, tais como sono, alimentação e higiene. Dessa forma, os pequenos que são matriculados na escola nessa fase recebem cuidados complementares aos familiares, que também devem incentivar a criança a ser curiosa e ter autonomia para explorar. Assim, na escola de ensino infantil a criança terá seus primeiros contatos com o mundo que a cerca, vivenciando experiências distintas do seu convívio familiar, desenvolvendo sua própria personalidade.

Objetivando o início do desenvolvimento da personalidade do ser, a partir da vivência da Educação Infantil, o estudante, contando com essa bagagem preliminar

em sua primeira etapa educacional na Educação Básica, transita para a fase seguinte: o Ensino Fundamental.

Dentre todas as etapas que compõem a Educação Básica, O Ensino Fundamental (considerando todo o seu período) é a mais extensa, sendo a intermediária entre a primeira: Educação Infantil e a terceira: o Ensino Médio, sendo, assim, sem redundância, literalmente, fundamental dentro daquilo que é básico para o desenvolvimento mais amplo e diversificado do estudante, naquilo que se refere ao tempo e formas de aprendizado possibilitados.

De acordo com Bernardes (2020), o Ensino Fundamental no Brasil é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como a segunda etapa da Educação Básica. Em séries, como é mais usual, o Ensino Fundamental se inicia no primeiro ano, também chamado de série inicial, e termina no nono ano.

Exatamente por se consistir numa fase longa da educação de crianças e adolescentes, considerada básica, a legislação que rege o Ensino Fundamental é complexa e abarca diversos conceitos que necessitam ser reconhecidos e trabalhados mais detalhadamente.

Além de sua estrutura sequenciada e os períodos que o formam, o Ensino Fundamental, em se tratando de conteúdos e habilidades propostas, contempla também competências que, em seus inúmeros componentes curriculares aprofundam conhecimentos vistos de forma mais branda e superficial durante a Educação Infantil (o que é comum ocorrer nas transições de etapas escolares), bem como

apresentam conteúdos, os quais serão aprofundados a partir da vivência do Ensino Médio.

Por outro lado, Neves (2022) aponta que duas leis modificaram a duração e a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental no Brasil. A Lei 11405, que determina a obrigatoriedade da inclusão da criança nessa etapa da Educação aos seis anos de idade, e a Lei 11274, a qual amplia o Ensino Fundamental para nove anos ao invés de oito. Associadas, as modificações alteraram substancialmente o segmento, já que a série inicial, ou primeiro ano atual, foi incluída no Ensino Fundamental e retirada da Educação Infantil.

Dessa forma, escolas tiveram que se adequar para receber crianças de seis anos que antes frequentavam creches e pré-escolas. Lembrando que, como dito, trata-se de um ano que, antes fazia parte da Educação Infantil (antiga Alfabetização) e passou a contemplar a abertura no Ensino Fundamental (atualmente, 1° Ano).

Além disso, Neves (2022, p. 9) revela que:

> Segundo a LDB, o objetivo principal do Ensino Fundamental é o da formação básica do cidadão que deve ser oferecida pelas escolas, considerando saberes elementares dos quais crianças e adolescentes precisam se apropriar desse Segmento da Educação: o aprendizado utilizando meios básicos: escrita, leitura e cálculos; compreensão do ambiente natural e do meio social, político e cultural; formação de atitudes e valores; fortalecimento de vínculos sociais e familiares.

Na perspectiva de que tais objetivos vislumbrados no Ensino Fundamental possam ser, eficientemente, alcançados, tendo em vista a sua vivência ao longo de 9 anos da vida escolar do estudante, e buscando uma compreensão mais precisa acerca dessa etapa, abordaremos adiante características dessa etapa educacional, dividindo-a em: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Segundo Oliveira (2022), logo de início, a BNCC faz diferenciações a respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, anteriormente chamado de Fundamental 1. A legislação aponta a necessidade de continuar oferecendo à criança situações que envolvem ludicidade e, assim, possam colaborar com seu processo de desenvolvimento e sua aprendizagem.

A legislação ainda prevê que a escola priorize atividades pelas quais a criança demonstra interesse, algo implementado por meio de metodologias ativas, como projetos de ensino, estações de aprendizado, aprendizagem baseada em problemas, dentre outras metodologias.

Oliveira (2022) ainda reforça que alfabetização é, sem dúvida, o grande foco dos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na BNCC, uma vez que o tempo para aquisição da escrita e leitura é reduzido para dois anos, concedendo do terceiro ao quinto ano a oferta de ensino da ortografia e a ampliação das situações sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, fica evidenciado toda a estrutura organizacional e sequenciada já a partir dos primeiros anos do

Ensino Fundamental, no sentido de ir desenvolvendo, no estudante, o aprendizado planejado para o momento, bem como aprimorando-o por meio da união com as potencialidades do mesmo, através da diversificação metodológica que busque instiga-lo, cada vez, mais.

Por outro lado, Pirangi (2023, p. 12) diz que:

> O trabalho de alfabetização em toda BNCC considera a diversidade social da língua escrita, portanto, a escola precisa trabalhar os diferentes gêneros textuais e seus usos na rotina social, inclusive apresentando novos tipos de textos, possivelmente desconhecidos pelas crianças, visando ampliar o vocabulário textual. O uso de novas tecnologias é também explícito na lei, que inclui em seu texto o uso de diferentes tipologias textuais e artigos da internet e inclui dispositivos tecnológicos entre os recursos didáticos para o ensino. Essa diretriz tem sido chamada de competência tecnológica entre os educadores.

Portanto, fica nítida a perspectiva de aprimorar o campo da criatividade, bem como do potencial de produção do aluno, por meio do acesso e da diversidade textual a ele promovida; além disso, a contextualização e transversalidade inerentes ao processo educacional favorecem o aprender com prazer, especialmente, no mundo tecnológico em que estamos vivendo, de forma sempre ascendente, debatendo não a questão de usar ou não, mas, sobretudo, como utilizá-la, ou seja, trata-se de uma reeducação tecnológica.

Conforme mostra Oliveira (2022), a BNCC alerta para a fase de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino

Fundamental para que seja feita de forma fluida. Nessa fase, costuma acontecer um aumento expressivo de evasão escolar causado pela ruptura drástica entre um ciclo e outro.

Dessa forma, é ideal que haja uma atenção especial com o quarto e quinto anos, onde se dá a transição entre o Ensino Fundamental Anos Iniciais (AI) e o Ensino Fundamental Anos Finais (AF), a fim de que o ambiente escolar esteja adaptado para que as crianças sejam inseridas na segunda etapa do Ensino Fundamental sem tanto impacto. A BNCC também sugere que o sexto e sétimo anos ofereçam sistemas de apoio para que os estudantes possam se adaptar a essa nova fase, com maior quantidade de professores e divisões entre diferentes disciplinas curriculares.

É possível perceber que, ainda que se trate da mesma etapa educacional, o Ensino Fundamental traz em si momentos de transições muito intensas e impactantes para o estudante em inúmeros aspectos, seja pela intensificação de conteúdos e unidades curriculares, quanto também em alterações de cunho pessoal e física, oriundos, especialmente, da entrada na adolescência.

Nesse contexto, Oliveira (2022), reforça que a segunda etapa do Ensino Fundamental é chamada, pela BNCC, de Anos Finais. Nessa fase, a escola precisa oferecer maior complexidade ao ensino, considerando que os estudantes precisam compreender os diferentes conteúdos como ferramentas para resolução de problemas e para vivência em sociedade.

No entanto, essa complexidade precisa ser cuidadosa e gradual para evitar rupturas. Para que o adolescente possa obter bons resultados nessa etapa da Educação, a BNCC preconiza o papel da escola em oferecer atividades e situações que fortaleçam a autonomia do estudante.

Conforme enfoca Oliveira (2022), o Ensino Fundamental em seus anos finais exige que a escola adeque sua grade curricular às mudanças significativas que ocorrem na adolescência e considere que, nessa etapa do desenvolvimento, os estudantes possuem maior capacidade de desenvolver valores e olhares sociais diversificados.

Esse período coincide com um momento de muitas descobertas e, ao mesmo tempo, de desatenção, e, alguns casos, até mesmo de rebeldia por parte de muitos alunos; e, simultaneamente, a natural elevação de exigências e cobranças conteudistas ao passar das séries, bem como a aproximação da conclusão de mais uma etapa de ensino; e não somente mais uma, mas, a maior delas (considerando o tempo) e a intermediária (entre a Educação Infantil e o Ensino Médio).

Em sentido conclusivo, Marques (2023, p. 6) enfatiza que:

> Portanto, é importante que a escola trabalhe de forma a provocar no estudante a possibilidade de efetuar leituras críticas sobre a sociedade e o ambiente que o cerca, considerando-o como agente social transformador. Assim, o grande desafio dos Anos Finais do Ensino Fundamental é aliar a complexidade de conteúdos com a exposição, ao estudante, de um

> mundo em constante mudança, sobre o qual ele também possui responsabilidade social.

Assim, vislumbra-se o avançar do delineamento da estruturação ao longo da sincronia entre as etapas de ensino ao decorrer da Educação Básica. Na presente seção deste capítulo, foca-se nos dois primeiros períodos da mesma: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tecendo considerações relevantes acerca dessas etapas, tanto naquilo que diz respeito a aspectos de ingresso dos estudantes, quanto aos principais objetivos estabelecidos em cada momento da vida escolar dos discentes, em suas promoções não somente pedagógica e curriculares, mas, a partir dos conteúdos, habilidades, competências pretendidos para cada uma das etapas, associá-los com a intenção maior do aprendizado do aluno para a sua exitosa participação social e harmonioso exercício da cidadania.

Dessa forma, conclui-se a referida seção deste capítulo 2 da pesquisa, nos direcionando, a seguir, para o último tópico do mesmo, que, na sequência das etapas mencionadas, passa a ser, naturalmente, as considerações acerca do Ensino Médio como desfecho da Educação Básica.

4. Ensino Médio e sua relevância como última etapa da Educação Básica

É comum identificar que, usualmente, a concepção de futuro (pra muitos estudantes) se limita à ideia de continuidade natural do processo de ensino de avançar, a cada

ano, para uma série seguinte; é como se a meta se restringisse única e exclusivamente a isso. E essa concepção caminha ao longo de, praticamente, toda a Educação Básica, fato que, por vezes, faz com que o discente não estabeleça, ao menos, a partir do Ensino Médio, um projeto de vida para um futuro, cada vez, mais próximo; haja vista que não há 4° ano nessa etapa, ou seja, passar de ano apenas não á suficiente para você prosseguir.

Nesse intuito, inicia-se essa última seção do capítulo 2 da pesquisa, tecendo considerações a respeito dos principais aspectos que respondem pela grande relevância do Ensino Médio dentro da Educação Básica e também, por assim ser, na vida dos estudantes, de uma forma mais ampla, diversificada e impactante. Tal realidade se aprofunda à citada falta de planejamento, de perspectiva do que será feito após o 3° ano dessa etapa.

Visando entender melhor o cenário atual, faz-se necessário resgatar informações de nossa historicidade. Assim, Ramos (2021) relembra que a educação no Brasil foi historicamente caracterizada pela dualidade, marcada pela separação entre o ensino propedêutico para a classe dominante e a formação profissional para os menos favorecidos. No ensino médio a dualidade fica mais evidente, ao constatar que o ensino disponibilizado para a classe trabalhadora tinha caráter operacional e tecnicista, e, em contrapartida, para a elite eram direcionados conhecimentos científicos e culturais.

Conforme as colocações da autora, infelizmente, na prática, a educação no país, ao longo de boa parte de sua

história foi utilizada como meio de exclusão e submissão social, contradizendo totalmente o seu real papel na formação do indivíduo. Nesse sentido, seu caráter de promover aprendizado, autonomia, criticidade, valores sociais, acabou chegando para alguns, enquanto que, para outros muitos, quando acessível, se materializava como ferramenta somente de adestramento para a produção.

Nesse sentido, segundo Moura (2021), na busca por uma evolução qualitativa da educação básica no Brasil que superasse o modelo dual, conduziu-se a implementação da politecnia de forma universal e unitária. Todavia, em razão das características da sociedade brasileira, entre vários aspectos a extrema desigualdade social e econômica, teve-se o entendimento de que uma solução transitória deveria ser aplicada, e uma solução viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica.

Torna-se elementar vislumbrar-se também como se dá a definição e as características mais essenciais do Ensino Médio na atualidade, para a partir daí, qualificar melhor as discussões e contribuições no desenvolvimento da referida pesquisa. Nesse intuito, Pereira (2021) conceitua que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes,

respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.

Moura (2021) ainda acrescenta que, como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011: com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Não restam dúvidas de que o público que se encontra nessa etapa escolar se depara com inúmeras, diversas e associadas transformações que acontecem, de forma simultânea; ou seja, mudanças que se confundem com decisões, cobranças, obrigações, falta de planejamento e perspectivas, dentre outros fatores que acabam desfocando o estudante e, em muitas situações, desestimulando-os substancialmente e comprometendo a qualidade de sua aprendizagem, num momento tão crucial de sua vida acadêmica, pessoal e social; realidades estas muito evidentes no contexto escolar.

Nessa vertente, Neves (2022, p. 7) enaltece que:

> Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande

> parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.

É notório que, no mundo cada vez, mais tecnológico e, por assim ser, mais exigente e competitivo, tal cenário, apesar de se apresentar para todos, atinge em maior intensidade, com certeza, a clientela jovem dos estudantes que se encontram cursando ou que acabaram de concluir o Ensino Médio. Esse contexto acaba não sendo devidamente encarado, o que aprofunda a inibição ou a concepção de frustração por parte de muitos alunos.

Cada pessoa é um mundo e, diante dessa máxima, a fase dos estudantes do Ensino Médio, isso se mostra ainda mais intenso, haja vista as abordagens já mencionadas. Nesse contexto, Oliveira (2022) discorre que adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Trata-se de uma etapa em que, diante dos inúmeros objetivos propostos para o Ensino Médio, é crucial buscar aprimorar a criticidade colaborativa nos estudantes; despertar-lhes maturidade para compreender que, nas diferenças é que o aprendizado se aprofunda; e que esse aprendizado não se limita somente à questão dos conteúdos disciplinares.

É fundamental também fazer com que o discente entenda e, aprimorando esse entendimento, seja capaz, de forma autônoma, de planejar com responsabilidade e coerência aquilo que pretende conquistar em seu projeto de vida, diante do contexto social e cultural em que está inserido.

Reforçando as principais caracterizações e informações acerca do Ensino Médio, Pereira (2021) aponta que trata-se da última etapa da educação básica brasileira. Esta tem duração de três anos e seu principal objetivo é aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no ensino

fundamental I e II, além de prepará-los para o mercado de trabalho, seja para ingressar imediatamente em uma profissão (possível com a união entre ensino médio e técnico) ou conseguir uma vaga numa Universidade e assim construir aos poucos uma carreira de nível superior.

Durante o ensino médio o adolescente já possui mais independência e está apto para tomar suas próprias decisões. Sendo assim, todo o esforço envolvendo os estudos deve partir dele, e não dos professores, que estão nas salas de aula prontos para ensinar e auxiliar no processo, mas só isso: estudar nas horas vagas, desenvolver trabalhos e pesquisas e investir no futuro profissional só o aluno pode fazer.

Por conseguinte, Pereira (2021) enfatiza que, além disso, a adolescência é uma fase que envolve não só questões relacionadas aos estudos, mas também a personalidade do jovem. O ensino médio é, então, uma etapa que permite a criação e o fortalecimento de laços de amizade que podem até mesmo durar a vida toda, além de proporcionar atividades que envolvem o autoconhecimento e outras questões.

Verdade é que, em relação ao ingresso na etapa seguinte ao Ensino Médio, que é o Ensino Superior, não há como antecipar ou pular essa sequência, ou seja, trata-se de algo já sabido previamente, por outro lado, na questão do ingresso no mercado de trabalho, em inúmeras situações, surge como uma necessidade, muitas vezes, antes mesmo da conclusão da Educação Básica. Nesse contexto, o estudante, quando não há possibilidade de conciliação, acaba por optar pelo trabalho, haja vista que, geralmente, trata-se de uma

decisão de colaborar com a renda da casa, a qual revela-se insuficiente para sustentar todos os membros que ali residem.

Em se tratando de importância dessa etapa escolar, Pereira (2021, p. 11) coloca que:

> No ensino médio estão os adolescentes de 15 a 17 anos, que já concluíram o ensino fundamental e estão caminhando para o término da educação básica. Após a conclusão do ensino médio eles seguem para o mercado de trabalho ou ingressam no ensino superior, por isso esta é uma etapa de grande importância e com poder decisório no futuro do estudante. Caso deseje fazer um curso superior, durante o ensino médio a dedicação aos estudos vai ter que ser dobrada! Isso porque os vestibulares, principalmente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, cobram em suas provas os assuntos aprendidos durante todo o ensino médio, e costumam ser bastante concorridos, ou seja, para conseguir uma vaga na universidade dos sonhos é preciso estudar muito durante o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. É importante ressaltar que aqueles que não concluírem o ensino médio não podem ingressar em cursos superiores.

Os estudantes que demonstram metas e planejamento para o pós-Ensino Médio, realmente têm que intensificar os esforços para conquistarem os objetivos pretendidos, os sonhos alicerçados, tornando-os, assim, mais propícios da concretização almejada; no entanto, é comum ainda vislumbrarmos uma boa parte de discentes sem tais perspectivas, limitando-se única e exclusivamente com

preocupações relacionadas à Formatura, à conclusão do Ensino Médio.

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2022), chama a atenção que, para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.

Por conseguinte, Neves (2022) conclui que garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea".

Chegando à conclusão da seção bem como deste 2° Capítulo do referido trabalho, buscando evitar repetições de

colocações já bem enfatizadas, pôde-se reforçar a indiscutível relevância que o Ensino Médio apresenta na Educação Básica e na vida do estudante, como um todo. Nesse viés, a temática se aprofunda no Capítulo seguinte, abordando-se esse período escolar na modalidade integral.

5. O ensino médio integral: Das teorias que "beiram à perfeição" aos entraves vislumbrados na prática

Sabe-se que a educação formal se dá em etapas, as quais formam, em sua junção, o ensejo metodológico e de planejamento para o objetivo da formação integral do ser e da preparação deste para o ingresso potencial no mercado de trabalho. Dessa forma, é necessário que se haja, realmente, uma sincronia bem arquitetada de continuação e complementação entre esses períodos. A iniciar a partir da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e, como conclusão da Educação Básica, atingindo o Ensino Médio. E que não se confunda a conclusão dessa Educação Básica como a meta final dos estudantes; pois, lamentavelmente, é o que ainda muito vislumbramos no cotidiano de nossa juventude concluinte do Ensino Médio.

Muitas vezes, até a chegada do término da Educação Básica, um índice muito alto de discentes ainda não consolidou uma perspectiva para os momentos posteriores ao alcance dessa meta; ou seja, muitos estudam pelo simples fato de estudar, ou, quando melhor, limitam suas metas a, ao longo dos estudos, alcançarem boas notas e concluírem com altos desempenhos. O que não vem a ser um aspecto negativo, mas,

sem dúvida, um fato insuficiente, pois não se estabelecem horizontes para um futuro de oportunidades seja no Ensino Superior, no mercado de trabalho ou, por que não, em ambos.

Segundo Melo (2021), muitos estudantes vivem aquela sensação angustiante após concluir o ensino médio, ciclo que representa um marco na vida escolar, sobre qual curso superior fazer e, em inúmeros contextos, até mesmo o que irão fazer a partir do ano seguinte à conclusão dessa etapa educacional, não somente no sentido de continuidade escolar, mas também de mercado de trabalho, concurso público e, até mesmo, perspectiva de projeto de vida. Esses eventuais universitários passam por um grande desafio da tomada de decisão de qual carreira devem seguir no futuro.

Mesmo depois dessa difícil escolha, o número de estudantes que passa pela peneira dos vestibulares e abandona o ensino superior chega a 49% do total, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Isso ocorre por diversos fatores, como dificuldades de identificação com a carreira e escolha influenciada por pais ou parentes.

Essa realidade, infelizmente, já se enraizou culturalmente e combatê-la, eficientemente, passa a ser uma tarefa difícil. Como já mencionado anteriormente, falta, especialmente no Ensino Médio, um direcionamento, um despertar no estudante para o planejamento de horizontes após a conclusão dessa etapa educacional que, para muitos, lamentavelmente, se configura com a última ou aquela que apresenta uma pausa sem previsão de continuidade.

Nesse sentido, talvez, tenha se delineado a proposta do tão polêmico Novo Ensino Médio, onde o conteúdo teórico almejado era, realmente, muito interessante; em alguns pontos, até mesmo, excepcional, pois, acabavam a grosso modo, possibilitando investir melhor nas potencialidades discentes e aprimoramento de suas variadas capacidades de aprendizagem, num momento tão importante e decisivo para o estudante, aguçando, sobretudo, o prazer ou, ao menos, uma vontade maior, um sentido mais concreto para os estudos, direcionando o seu protagonismo dentro desse processo. Por outro lado, como dito, o obstáculo maior passou a ser justamente que esses alcances teóricos não se concretizaram efetivamente na prática, dentro das realidades cotidianas das escolas.

Por conseguinte, Lopes (2023, p. 5), reforça que:

> O Novo Ensino Médio, com a promessa de maior flexibilidade e foco nos interesses dos alunos, passou a ser bastante criticado por não ter correspondido às expectativas, tanto dos estudantes quanto de professores e especialistas. Apesar das mudanças que aconteceram, muitos sentiram que a qualidade e o engajamento na escola não melhoraram, e que a reforma não conseguiu atender às necessidades da comunidade escolar.

Nesse sentido, ressalta-se que o período de vigência do Novo Ensino Médio, mais precisamente no ciclo de 2022 a 2024, produziu, na prática, inúmeras divergências daquilo que era pregado nas metas para o que fora, realmente,

vislumbrado, no chão da escola. A mobilização que se acompanhou a nível nacional foi o reflexo de equívocos substanciais detectados desde as estruturas organizacionais, as disciplinas curriculares sem materiais de suporte, falta de formação adequada aos profissionais, etc.; enfim, no geral, acabou desagradando categoricamente, os principais protagonistas e profissionais da educação.

Dessa forma, e também tendo como foco um contexto mais regionalizado e local, o presente capítulo da pesquisa promove abordagem mais minuciosa sobre os principais obstáculos perceptíveis na vivência do Novo Ensino Médio na modalidade integral, a partir de considerações históricas na evolução deste na rede estadual de Pernambuco; sua tendência de efetivação em outras modalidades educacionais, bem como as mais relevantes dificuldades detectadas para com a promoção cidadão do estudante e de seu promissor ingresso no mercado de trabalho.

6. Síntese histórica do ensino médio integral na rede estadual de Pernambuco

Nos dias atuais, verifica-se que o Ensino Integral vem sendo uma crescente e uma tendência nas diversas etapas do Ensino Básico, bem como se espalhando significativamente em todos os estados do território nacional. Nessa perspectiva, Pernambuco traz hoje uma realidade já consolidada na experiência do ensino integral e, naquilo que se refere à última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), toda a rede já

trabalha com o público estudantil no formato de dois turnos, numa média de 9 horas por dia e 5 dias por semana.

Diante desse cenário, torna-se de relevância significativa buscar compreender melhor a realidade do Ensino Médio Integral em Pernambuco, como produto de uma evolução histórica recente na rede estadual, destacando em quais contextos se davam a educação; de que forma aconteceu essa inserção; quais os principais impactos proporcionados no âmbito educacional; enfim, os principais pontos que respondem pelo desenvolvimento desse modelo de ensino.

Nesse sentido, Cunha e Araújo (2021) enfatizam que o modelo de educação integral em Pernambuco surgiu em 2004, com o nome de Centro de Ensino Experimental, a partir da implantação no Ginásio Pernambucano (GP), que, inicialmente, funcionou na antiga Escola de Engenharia da UFPE. Em 2004, retornou suas atividades para o antigo prédio na Rua da Aurora (localizada no centro da capital pernambucana). Finalmente, em 2005, junto ao GP, foram criados mais nove centros.

Com a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, foi criado o Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturação do Ensino Médio. Uma de suas metas era a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Com base no relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), intitulado Educação, um tesouro a descobrir, em que são enumeradas as quatro competências

indispensáveis para um indivíduo realizado, como pessoa, trabalhador e cidadão.

Conforme as colocações explicitadas, constata-se que as primeiras experiências vivenciadas em Pernambuco para com a adoção do Ensino Integral traziam consigo ensejos majoritários de ampliação das matrículas por parte dos estudantes do Ensino Médio, perspectivando um sentido realmente de integralidade do ser, ou seja, perpassando a ótica do tempo escolar, mas, com isso, também atingindo a promoção do ser social, cidadão e participativo.

Por conseguinte, Cunha e Araújo (2021) resgatam que o princípio pedagógico da Educação Integral em Pernambuco é baseado na Educação Interdimensional, que tem como mentor o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), o qual desenvolveu esse modelo de educação no início dos anos 2000 com base em vivências em centros de ressocialização de menores infratores em Minas Gerais.

Com isso, compreende-se as origens do surgimento dessa experiência, hoje espalhada e consolidada não somente no estado de Pernambuco, mas, no Brasil, como um todo. Partindo de um ensejo de formar, antes de tudo, o indivíduo para a exitosa convivência e protagonismo em sociedade, indo além do espectro restritamente acadêmico.

Dessa forma, prossegue enfatizando que:

> Esse modelo de Educação considera os quatro pilares da educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a conhecer. Nas escolas integrais em Pernambuco, gestores e

> professores têm recebido formação presencial em Educação Interdimensional, visando a apropriar-se da proposta que incentiva os estudantes a ser protagonistas do seu desempenho e auferir sucesso escolar, além de prepará-los para a vida acadêmica e profissional. Educação Interdimensional propõe que os professores respeitem e incentivem a autonomia dos estudantes, pois, assim "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros"... (COSTA *apud* CUNHA; ARAÚJO, 2021, p. 3)

Podemos perceber que esses pilares, realmente, são sustentáculo para o êxito educacional e, de forma especial, na culminância da Educação Básica que é, ao mesmo tempo, a vivência no Ensino Médio. Essas considerações acerca da contemplação do ser em seu potencial mais integral, vislumbram um aprendizado mais contextualizado e prático para o discente.

Ser, fazer, conviver e conhecer são ações que estão todas vinculadas ao aprender, ou seja, denotam a relevância do aprendizado, da educação em uma dimensão mais ampliada, atingindo faces do conhecimento, relacionando-o ao protagonismo (fazer), ao autoconhecimento (ser) e à vivência no âmbito social (conviver).

Nesse sentido, Rosa (2022) destaca que trata-se de um programa escolar implementado pelo governo do estado de Pernambuco, com o objetivo de ampliar o horário de funcionamento das escolas estaduais de ensino médio para melhor preparar os adolescentes para a vida, para o trabalho,

para participar efetivamente no domínio da esfera pública e em processos de discussão e críticas das normas de valores sociais.

O programa não preconizou nem a abertura nem o fechamento de escolas, mas sim a ampliação da carga horária provisionada por elas, de 5 horas para 10 horas em algumas das escolas existentes no estado, convertendo assim escolas regulares em escolas de tempo integral. Além da alteração na carga horária escolar, o programa também contemplou as seguintes mudanças: (i) no currículo, (ii) nas equipes de direção das escolas e de docentes, (iii) na estrutura dos edifícios escolares. Tanto os diretores como os professores receberam formação presencial baseada no princípio pedagógico da educação interdimensional.

Como já mencionado anteriormente, os propósitos mais relevantes estabelecidos foram além da questão da elevação da carga horária diária para os estudantes, mas, além disso, na própria estrutura das disciplinas ofertadas e no foco da vivência de uma educação que fosse, na prática, realmente interdimensional, quer dizer, atingindo dimensões além das acadêmicas.

Nesse contexto, Ruann (2025) apresenta que outra característica da Educação Interdimensional é ser uma educação aberta ao diálogo, uma vez que a proposta afasta dos professores o modelo de educação bancária; os estudantes não devem ser meros receptores do conhecimento, mas partícipes do conhecimento no aprender a aprender e no aprender a fazer. Ao evidenciar o diálogo como algo constitutivo do ser

humano, não pensa apenas na relação pedagógica de ensino-aprendizagem.

Outra preocupação da Educação Interdimensional é preparar o jovem para a vida, para o trabalho e para participar efetivamente no domínio da esfera pública e em processos de discussão e críticas das normas de valores sociais. Também é pertinente afirmar que as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio integrantes do Programa de Educação Integral procuram incentivar a participação dos estudantes em órgãos colegiados, como conselhos de classe, conselho escolar, grêmio estudantil, entidades de direito dos estudantes. Assim sendo, a Educação Interdimensional procura dar vez e voz aos estudantes, respeitando seus direitos e indicando seus deveres como cidadãos, como indivíduos.

Essa estruturação organizacional do Ensino Médio Integral se associa e, ao mesmo tempo, denomina as instituições como de Referência; com isso, essa junção de termos vem representar que, ao mesmo tempo em que o discente passa mais tempo na instituição escolar, possibilita um aprendizado mais completo e abrangente, lapidando-o para uma vivência mais efetiva em sociedade, tanto na percepção acadêmica, quanto para a sua melhor preparação para o mercado de trabalho e convivência na coletividade.

Em relação aos mais consistentes impactos positivos constatados em decorrência de resultados alcançados, Morais (2024, p. 2) revela que:

> Pernambuco superou a média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023 e

> alcançou o primeiro lugar no Norte-Nordeste. Divulgado nesta quarta-feira (14) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), o resultado revelou que o Estado alcançou a nota 4,5, enquanto a média nacional ficou em 4,3. Além disso, Pernambuco foi um dos três estados a atingir a meta estabelecida pelo Inep em 2021, na última edição do IDEB, quando ficou com 4,4.

Esses dados são muito significativos, haja vista que trata-se de um levantamento a nível federal e que, assim sendo, reflete metas e expectativas alcançadas. Além disso, a Educação Básica não se restringe à etapa do Ensino Médio somente; passa a ser reflexo de desfecho das etapas que o antecedem e, de forma sequencial e articulada, proporcionam reflexos também ao final desse ciclo.

Morais (2024) reforça que os dados também mostraram que Pernambuco obteve avanços significativos nas outras etapas de ensino. Nos anos iniciais, a nota subiu para 6,2, superando a média de 2021, que foi 5,3, e a meta estabelecida pelo MEC de 5,0, demonstrando um crescimento de 1,2. Nos anos finais, o Estado atingiu 4,9, um aumento em relação à nota de 4,8 registrada em 2021, comprovando que as políticas públicas implementadas em Pernambuco estão no rumo do crescimento.

O IDEB varia numa escala de 0 a 10. O índice é aplicado a cada dois anos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das

médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023.

Os dados apresentados por Morais (2024), inegavelmente, são animadores e motivos até de reconhecimento no cenário regional e federal, visto que houve superação das metas estabelecidas. No entanto, é fundamental que se busque uma melhoria contínua, onde os índices representem uma realidade além do caráter abstrato dos números.

Como dito, tanto o IDEB (nível nacional), quanto o IDEB-PE (nível estadual) são muito semelhantes em sua forma de elaboração e realização. Estes baseiam-se em dois elementos principais: o chamado fluxo (percentual de aprovação dos estudantes ao final do ano letivo, considerando todos os estudantes do Ensino Médio) e a proficiência (desempenho dos estudantes na Avaliação promovida, que contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática).

Por outro lado, conforme aponta Morais (2024), as evidências produzidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) permitem a realização de um amplo diagnóstico da educação básica ofertada no país, bem como a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais. A avaliação abrange todas as escolas públicas de Pernambuco e uma amostra das escolas privadas, do ensino fundamental (2º, 5º e 9º anos) e do ensino médio (3º ano), com foco específico em língua portuguesa, matemática e amostral de ciências no 9º ano do ensino fundamental.

Ainda corrobora que a análise dos resultados do IDEB é fundamental para a orientação de políticas públicas que promovam a equidade e a excelência educacional. A partir desses dados, é possível identificar as áreas que necessitam de maior atenção e criar ações visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

Como já colocado, Morais (2024) endossa que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Portanto, essas formas de acompanhamento para detectar pontos a continuar e outros a aperfeiçoar, possibilita a elaboração de mecanismos e estratégias de intervenção, visando promover resultados, cada vez mais significativos além dos números por si, mas sim, trazendo nestes um perfil de qualidade na promoção do protagonismo, cada vez maior, pelo estudante.

Ademais, quando a instituição se caracteriza como sendo de tempo integral, isso favorece para que o aluno incorpore esse sentido mais interdimensional da educação, pois essa jornada maior de convivência diária contribui para um desenvolvimento mais potencial e real dos pilares

intencionados pela proposta nesse sistema de ensino, como sendo integral e de referência.

Nesse contexto, Ruann (2025, p. 7) destaca que:

> Mais uma vez, Pernambuco lidera o ranking nacional de alunos matriculados no ensino médio em tempo integral, de acordo com os dados do Censo Escolar 2024, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso significa que a Rede Estadual de Ensino tem a maior proporção de estudantes de ensino médio matriculados em instituições de tempo integral: 69,6%. O percentual está bem acima da média nacional, que figura em 24,2%. O dado aponta um crescimento em relação ao ano anterior. Em 2023, Pernambuco também liderou o ranking, com 66,8%. No Censo 2022, a proporção figurou em 62,5%, demonstrando um salto considerável em relação ao índice atual. A evolução comprova a prioridade dada à universalização do ensino em tempo integral.

Continua detalhando que o estado de Pernambuco conta com 564 escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, entre as Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEM) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Ao todo, são 226.569 mil estudantes dessa etapa matriculados na rede pública de ensino integral mais consolidada do país.

Os dados apontam, segundo Ruann (2025), que as políticas públicas voltadas para o ensino integral traduzem que Pernambuco tem se destacado na educação integral. Isso

tem dado ao estado, a cada ano, uma posição relativamente confortável em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), chegando a 70% desses estudantes na educação integral, além disso, mais de 63% das escolas de Pernambuco são de tempo integral, superando a meta do PNE.

Esse pioneirismo trazido pela rede estadual de Pernambuco acabou promovendo resultados muito consideráveis para com o público atendido que, no caso, trata-se do Ensino Médio, a qual, a esfera estadual tem a responsabilidade de acompanhar. Por outro lado, a inserção do modelo de ensino integral começou a atingir etapas anteriores ao Médio. E é justamente sobre essa realidade que começa a se efetivar que trataremos a seguir.

7. O Sistema Integral como tendência em ascensão não apenas no Ensino Médio

Permanecer mais tempo na escola parece estar se consolidando como um anúncio, cada vez, mais real nas instituições públicas do país. O modelo de tempo integral mais concentrado na última etapa da Educação Básica (Ensino Médio) está também sendo, aos poucos, incrementados em outras etapas, especialmente, nas que antecedem esse último ciclo, ou seja, no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, segundo o MEC (2024), conforme a principal pesquisa estatística da educação básica, as matrículas em tempo integral apresentaram um aumento e alcançaram a taxa de 21,9%, percentual próximo da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que é de 25%.

Além disso, cabe ressaltar que, em 2023, olhando somente para o ensino fundamental, houve um aumento de matrículas de tempo integral de 2,2 pontos percentuais nos anos iniciais (1º ao 5º) e de 3,5 pontos percentuais nos anos finais (6º ao 9º). No ensino médio, a tendência de alta também se manteve, e o crescimento, desde 2019, atingiu 9,9% na rede pública de ensino.

De acordo com os dados mencionados, compreende-se que os crescimentos são constatados em todas as etapas, no entanto, crescentes conforme a sequência dentro da Educação Básica. O fato de buscar elevar também esses índices já a partir da Educação Infantil, seguindo na continuidade para o Ensino Fundamental é algo muito importante para quando o estudante defronta-se com esse modelo também no Ensino Médio.

Nessa vertente, Arroyo (2024) reforça que algo importante a ressaltar quando falamos em educação integral é a diferença de conceitos que podem norteá-la: o da ampliação da jornada em número de horas – educação em tempo integral, com carga horária de 7 ou 9 horas por dia nos 5 dias da semana, como determina o Conselho Nacional de Educação (CNE) –, e o que tem o foco no pleno desenvolvimento intelectual, físico, social, cultural e emocional das crianças e dos jovens – educação integral. A jornada ampliada pode acontecer, ou não, a partir da concepção de educação integral.

Arroyo (2024, p. 5) ainda acrescenta que:

> Educação integral é uma concepção de que o ser humano é sujeito integral enquanto sujeito de

> conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação. Portanto, a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano. A própria LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], no artigo segundo, aponta a função da educação de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, essa seria a ideia de educação integral. A ideia da educação em tempo integral em parte coincide com isso, pois para poder dar conta de todas essas dimensões humanas é preciso de mais tempo, mas não só mais tempo na escola. A gente se educa no trabalho, na família, no convívio... A formação humana não se dá só na escola, mas a escola tem que garantir tempo de formação humana.

Diante de tais colocações, compreende-se nas menções do autor que, apesar de não representarem exatamente a mesma coisa, Educação Integral e Educação em tempo integral, em parte se complementam e se colaboram. À medida que o estudante dispõe de mais tempo no âmbito escolar, possibilita desenvolver melhor as dimensões mais necessárias e básicas para a sua formação não somente enquanto aluno, mas, além disso, enquanto pessoa.

Nesse contexto, o MEC (2024), ainda tecendo abordagem a respeito dos dados da educação integral, aponta que o Nordeste é a região que, proporcionalmente, apresenta o maior número de alunos matriculados no ensino integral na rede pública, levando-se em consideração o quantitativo total de estudantes da educação básica. Ceará (51,4%), Piauí (48,9%) e Maranhão (40,3%) são os três estados com o maior número

de alunos matriculados no fundamental. Já no ensino médio, lideram a lista Pernambuco (66,8%), Paraíba (55%) e, novamente, Ceará (49,1%).

Assim, fica evidente que a região Nordeste vem se destacando dentro do cenário nacional também em relação ao crescimento da clientela que cursa o ensino em tempo integral dentro da Educação Básica. No entanto, como citado em parágrafos anteriores, é imprescindível que o tempo integral seja planejado e vivenciado para que também, com êxito, se configure em educação integral, no sentido mais amplo da expressão, impactando diretamente na promoção mais íntegra e protagonista do discente.

Diante dessa linha de raciocínio, Seidel (2025) discorre que, o Brasil segue com tendência de crescimento na oferta de escolas em tempo integral (sete horas ou mais) em toda a rede de ensino, sendo que os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) foi a etapa que registrou maior incremento. A oferta dessa modalidade no Ensino Fundamental cresceu de 14,4% para 17,5% apenas em apenas um ano (2022 para 2023). Considerando toda a Educação Básica, em 2019, a taxa de estudantes inseridos nessas escolas era de 14,9%. Já em 2023, o índice chegou a 21%.

Acrescenta que as matrículas em tempo integral na educação básica da rede pública estão chegando a 21%, sendo que a meta do Plano Nacional de Educação para 2024 é de 25%. Esse crescimento é muito puxado pela Educação Infantil (31,3%), com as matrículas das creches, e pelo Ensino Médio (21,9%). Os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

apresentam resultados mais distantes do objetivo, registrando 16% e 19,3% de matrículas da rede pública, respectivamente.

Tais informações vêm reforçar colocações anteriores, onde os números, apesar de crescimento, no geral, ainda não atingem as metas estabelecidas; no entanto, há de se comemorar. Essa comemoração, contudo, de longe, não deve significar um comodismo de acreditar que está bom como está, pelo contrário, é imprescindível detectar os pontos que deram certo e reforça-los e, de outro lado, os aspectos que não foram eficientes, diagnosticar as principais razões e, a partir daí, acionar alternativas mais eficazes de intervenção.

Por conseguinte, Prado (2024, p. 7) aponta que:

> O protagonismo dos municípios na oferta da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), sendo que para esse último contabiliza 69% das matrículas. A participação da rede estadual começa a ficar maior a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, se responsabilizando por 39,9% desse ciclo. Tal cenário se consolida no Ensino Médio, quando registra 83,6% dos estudantes dessa etapa.

Conforme essa responsabilidade vai sendo dividida entre os entes federativos, os resultados tendem a ser mais sólidos, haja vista que é essencial o desenvolvimento de políticas colaborativas, onde o trabalho articulado e coordenado entre essas esferas busca, mais efetivamente,

garantir aos discentes uma trajetória regular e aprendizagem adequada, especialmente nos momentos de transição escolar.

Estatísticas são importantes e indispensáveis nos estudos realizados. A partir delas, se pode traçar estratégias de continuidade para algumas ações e redesenhar novas logísticas para outras. Mas, além disso, os números também devem perpassar o seu sentido estritamente numérico, quantitativo. Os índices devem ser concebidos, buscando, sobretudo, seu teor qualitativo, de produção de resultados eficazes naquilo que se estabelece como metas, objetivos. Ou seja, além dos números, há dificuldades, obstáculos, barreiras que podem comprometer significativamente, a eficiência daquilo que se pretender atingir.

De acordo com Arroyo (2024), uma política de educação integral deve permitir e garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens e zelar por ele, assegurando que a multidimensionalidade esteja contemplada em todos os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem e reconhecendo o papel ativo dos estudantes.

Assim, a estruturação e implementação de uma política de educação integral se dá a partir de três pilares – currículo, avaliação e formação – e deve ser orientada, segundo Arroyo (2024), por quatro princípios fundamentais, como se seguem:

i. Equidade: reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas

diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

ii. Inclusão: reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas.

iii. Sustentabilidade: compromisso com processos educativos contextualizados, sustentáveis e com a integração permanente entre o que se aprende e se pratica.

iv. Contemporaneidade: compromisso com as demandas do século 21, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Nesse viés, vislumbra-se melhor toda a estruturação que alicerça a educação integral, necessitando de uma sintonia muito bem alinhada desde a sua existência projetada na teoria, no papel, como também em suas formas de avaliar, visando sua promoção e eficiência. Aliada a tais aspectos, é essencial a formação contínua dos principais agentes envolvidos no processo educacional, perspectivando êxito para a comunidade escolar como um todo, especialmente, para os estudantes.

Por outro lado, Prado (2024) elenca dados oriundos de estudos realizados que revelam resultados comparativos à adoção ou não da educação integral. Dentre os quais, podem ser citados:

i. A probabilidade de ingressar no Ensino Superior é 17 pontos percentuais maior para alunos formados em escolas integrais;

ii. Estudantes formados na educação integral têm salário médio mensal 18% maior que os egressos do Ensino Médio regular;

iii. O ensino integral elimina a diferença salarial (13%) entre egressos negros e brancos;

iv. A probabilidade de entrar no mercado de trabalho é 8 pontos percentuais maior para as mulheres formadas nas escolas integrais;

v. Os egressos do ensino integral trabalham mais frequentemente em setores com alta qualificação e têm maior presença nas áreas educacional e de saúde.

Lamentavelmente, ainda que se vislumbrem todos os potenciais tangíveis e reais frutos da educação integral, ainda assim, os investimentos nem de longe são proporcionais a essa capacidade efetiva que esse modelo pode, realmente, atingir.

Nesse sentido, conforme Barros (2024, p. 13):

> Estima-se que o valor dos ganhos em geração de renda para cada jovem estudante adicional que tenha acesso a uma educação integral no Ensino Médio é de 145 mil reais. Uma vez que o custo para assegurar uma educação integral a esse jovem é de cerca de 24 mil reais, a conclusão dos pesquisadores é que os benefícios individuais e sociais com a educação integral representam seis vezes o seu custo. Qualquer

> que seja a conta que se faça, educação vale a pena. Educação integral significa mais educação de qualidade na vida das pessoas. E mais educação de qualidade na vida das pessoas é sempre um bom negócio.

A consolidação de tais dados confirma ainda mais a relevância da educação para a formação integral do ser. Ao nosso ver, verbas em qualquer setor (e, sobretudo, na educação), quando bem alocados jamais irão representar despesas, mas sim, investimentos. E como mencionado pelo autor, em termos comparativos, o lucro potencial financeiro e, ao mesmo tempo, social é, realmente, muito além do que se imagina.

Segundo Silva (2024), entre os principais desafios da oferta de educação integral está, certamente, o investimento financeiro. Estima-se que uma escola em tempo integral precise de, pelo menos, o dobro do investimento que uma escola regular. Entre os custos adicionais estão adaptação de escolas, mais refeições diárias, contratação e capacitação de um maior número de profissionais e aquisição de materiais adicionais.

É evidente e lógico que, no sistema integral, a demanda de estudantes não se altera, porém estando na instituição escolar dois turnos ao invés de um apenas, os recursos financeiros devem ser, minimamente, o dobro e, talvez, ainda assim, não seja suficiente, pois, só naquilo que se refere às refeições, enquanto que, no ensino regular, comumente, há uma alimentação que é o lanche no intervalo

do turno estudado; em dois turnos, há, geralmente, três refeições, sendo: dois lanches (intervalo do 1° turno e intervalo do 2° turno) e o almoço (entre o final de um turno e início do outro).

Por outro lado, Silva (2024, p. 12) afirma que:

> Mesmo na atual configuração, os recursos destinados pelo fundo para a ampliação de tempo dos estudantes não cobrem os investimentos necessários, uma vez que preveem apenas um aporte de 30% a mais por estudante que for matriculado como estudante de educação integral. O fator de ponderação de 1,3 passa longe de considerar as verdadeiras necessidades de investimento para a educação integral. Não há lógica que justifique a manutenção do cálculo desse fator de ponderação, que minimamente deveria ser 2.

Portanto, fica nítida a perspectiva de que os números de crescimento, melhoria, precisam ser analisados numa ótica mais estrutural, bem como adotando uma concepção de sustentabilidade, não de medidas paliativas que não contemplem perspectivas de investimento a longo prazo e com consistentes e positivos impactos não somente educacionais, mas também e por assim ser, sociais.

Conforme mostra Prado (2024), o tempo importa, mas só se condicionado a fatores como: infraestrutura escolar, rede de atenção ou proteção ao estudante e fatores pedagógicos, como formação docente inicial e continuada e retroalimentação de práticas, com coordenação pedagógica atuante e espaços de diálogo e acompanhamento da atividade dos professores em

sala de aula. Quando esses fatores não estão condicionados, mais tempo na escola pode, inclusive, ser prejudicial à proficiência. Ela aponta também para a importância de se olhar o modelo com cuidado para que ele, contrariamente ao seu potencial de combater as desigualdades, não ajude a aprofundá-las.

Abordaremos adiante a relevância que o modelo de educação integral possui para a formação potencial e ampla do indivíduo, bem como os mais consistentes obstáculos para a sua efetivação.

8. Formação cidadã e preparação para o mercado de trabalho: principais obstáculos identificados

É natural e, muitas vezes, soa até como clichê e insistente as afirmações da relevância da educação para a vida do indivíduo em sua formação; comumente, os discursos são muito bem postos, mas, lamentavelmente, não são acompanhados de práticas coerentes ou equivalentes aquilo que se coloca, ainda que nas garantias previstas na Constituição Federal. Os modelos mudam, outros se ajustam, mas, enfim, a meta é sempre a mesma: promover, no estudante, uma cidadania mais participativa no meio social, bem como prepará-lo adequadamente para o ingresso potencial no mercado de trabalho.

Nesse intuito, iniciamos essa última seção do capítulo 3 da pesquisa, tecendo considerações a respeito dos principais obstáculos enfrentados para que, de fato, esses ensejos inerentes ao papel de transformador social que a educação

carrega em si; estabelecendo paralelos que respondam coerentemente os mais relevantes motivos que justificam a persistência de sólidas barreiras ainda que dentro do perfil da educação integral.

Diante disso, Costa (2025) reforça que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê, entre outras diretrizes, a integralidade enquanto princípio orientador do ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento holístico dos estudantes de modo complexo e não meramente linear. Muitas vezes confundido com o ensino em tempo integral, esse paradigma não se resume a um simples aumento na carga horária.

A educação integral propõe romper com perspectivas reducionistas que dão enfoque a uma única dimensão, compreendendo assim todos os aspectos do desenvolvimento e considerando ainda a inclusão, a equidade e a diversidade de maneira transversal.

Conforme as colocações da autora, é indispensável ir além da concepção e do fato da visão restritamente do tempo como prefiguração da educação integral. Não se quer dizer que este não faz parte, contudo, não somente ele. Contudo, horas a mais na escola favorecem para uma maior precisão na vivência dos conteúdos, mas, sobretudo, na convivência com a comunidade escolar e no trabalho de experiência prática na transversalidade e multidisciplinaridade que, nesse confronto, produzem conhecimentos mais consistentes e que revelam mais sentido para o cotidiano e vida social dos estudantes.

Nesse sentido, segundo Barros (2024), não devemos confundir a integralidade enquanto princípio pedagógico e o ensino em tempo integral, que envolve a expansão ou justaposição de turnos, uma vez que a política de educação integral não se resume a uma ampliação no tempo de permanência na escola. Para que a integralidade aconteça, é preciso que a intencionalidade das práticas pedagógicas seja transformada, notadamente através de três princípios: a visão do estudante, o desenvolvimento pleno e a integração curricular. Previstos na BNCC, esses princípios orientam a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas articuladas às múltiplas realidades locais e regionais.

Daí também busca-se evidenciar a relevância do desenvolvimento de favorecimento ao despertar e aprofundar da criticidade do estudante, de seu papel ativo no protagonismo na construção de seu próprio conhecimento, onde este não deve ser simplesmente transmitido de forma acabada e pronta (como se caracteriza a essência tradicional do ensino), mas, sobretudo, ir além dos limites postos pelos muros da visão restritamente acadêmica; ou seja, produzir conhecimento, aprendizado na sua construção, não como um receptor inerte, mas sim, um coautor instigado pelas vastas possibilidades da contextualização.

Barros (2024) ainda acrescenta que incorporar a visão do estudante significa romper com o paradigma do ensino passivo, no qual o currículo é um conjunto de conteúdos a ser absorvido por um sujeito despersonalizado. A BNCC introduz a compreensão das individualidades e das especificidades

culturais, sociais, econômicas e territoriais dos estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos. Compreender a dimensão subjetiva e plural dos estudantes implica reconhecer seu protagonismo no processo de aprendizagem, bem como a necessidade de um currículo que dialogue com subjetividades em desenvolvimento.

Todos nós possuímos nossos potenciais de desenvolvimento e, certamente, um dos combustíveis mais significativos para esse fato é a questão do conhecimento de mundo que trazemos conosco e também nesse confronto com as concepções de conhecimentos de nossos pares e as informações trazidas nos livros didáticos respondem para a necessidade de estímulo a um aprendizado construído e não simplesmente transmitido.

Nessa vertente, Costa (2025, p. 7) enaltece a importância:

> [...] que o ensino integral agencie uma educação não fragmentada, na qual os elementos do currículo tenham sentido para os estudantes, estabelecendo ligações concretas entre o conhecimento e a vida. O chamado princípio da integração curricular valoriza o protagonismo do estudante nos processos de aprendizagem, contribuindo para a construção do seu projeto de vida. Para formar um sujeito pleno, é preciso investir em formas contínuas de construção do conhecimento, integrando os componentes curriculares não apenas entre si, mas sobretudo aos contextos vividos pelos estudantes. Dessa forma, é necessário investir em uma concepção relacional do conhecimento, na qual as áreas curriculares, seus

> conteúdos e métodos são introduzidos e explorados de maneira integrada.

É incontestável que passar mais tempo na escola requer, por parte do sistema educacional, promover ao estudante metodologias mais atrativas de envolvimento e, dessa forma, favoráveis ao aprendizado. Se faz necessário salientar que, se no Ensino Regular, em um turno só massificar a vivência das aulas a mecanismos tradicionais, com pouca ou nenhuma relação com o contexto discente, já é desinteressante, em dimensão ainda maior, o será se considerarmos somente didáticas engessadas ao tradicionalismo.

Nesse contexto, Costa (2025) discorre que a educação integral é uma concepção de uma educação que se compromete com uma formação integral, contextualizada, democrática, inclusiva e transformadora, que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de construir conhecimento e não apenas sujeitos instruídos em um processo passivo de escolarização.

Ressaltando as colocações mencionadas pela autora, reforça-se que muitos desafios aqui citados não são exclusividade ou novidade trazida pela educação integral, mas são aspectos vislumbrados em grande parte da historicidade da educação em nosso país, ou seja, esse âmago é cultural e apresenta entraves de longas datas. É preciso ir além de discursar sobre a necessidade de vivências contextualizadas (que valorizem, instiguem e se respaldem na realidade discente); democráticas (que tenham, de fato, o estudante como protagonista no processo de construção do

conhecimento e aprendizagem); inclusivas (não apenas se preocupando em inserir, mas, sobretudo, oportunizando equidade nas relações estabelecidas) e transformadoras (as quais, na prática, possam impactar efetivamente).

De acordo com Silva (2024), a educação integral está lidando com o momento de crise que estamos vivendo, um momento com muitos desafios de ordem econômica e social. Sabemos que isso tem impactado a vida das pessoas, não é um problema que está lá fora, ele está nas nossas casas. O contexto tem nos desafiado a reinventar formas, a lidar com altos e baixos e todo tipo de pressão. Falando em educação pública, é preciso pensar que vivemos em um país extremamente desigual. A gente ainda tem mais de 50 milhões de pessoas vivendo com menos de R$ 420/per capita/mês. Segundo o UNICEF, metade das nossas crianças e adolescentes, 27 milhões deles, vivem sob múltiplas privações, de modo que a escola é para elas um fator de proteção.

Esse caráter de acolhimento com perfil de lar é crucial para que o estudante estabeleça confiança e, com isso, sinta-se parte nesse processo coletivo de colaborações dentre todos os membros da comunidade escolar. A relação que se estabelece deve incorporar esse sentido bem mais amplo da educação integral, contudo, esse ensejo indiscutível enfrenta resistentes obstáculos de efetiva realização em detrimento de inúmeros aspectos, dentre eles, como citado pelo autor, as desigualdades com raízes profundas que caracterizam nosso país.

Não se pode também deixar de considerar que o cenário atual que dispomos e temos ainda traz consigo reflexos

muito consistentes e recentes em decorrência da pandemia do COVID-19. Nessa analogia, Prado (2024) aponta a suspensão das atividades econômicas, devido às medidas sanitárias necessárias para o controle da pandemia, sobrecarregou a rede de proteção social, colocando ainda mais pressão sobre as instituições de ensino. Uma vez que o trabalho e a renda de boa parte da população sofreram o impacto das medidas restritivas, os órgãos públicos de assistência social se viram num processo contínuo de sobrecarga, evidenciando ainda mais as lacunas estruturais das políticas estatais de garantia de direitos.

Nesse contexto, sobretudo no primeiro ano da pandemia, as modalidades de ensino a distância e híbrido foram utilizadas, o que gerou questionamento de gestores e especialistas a respeito da equidade na garantia do direito à aprendizagem. Além das dificuldades enfrentadas para o acesso a equipamentos e internet, ainda há a considerar a necessidade de treinamento e preparo para os profissionais e famílias na mediação dos processos de aprendizagem remota e com apoio de recursos tecnológicos.

Conforme coloca Prado (2024), fato é que essas desigualdades de acesso a tecnologias e sobrecargas mencionadas, em maior ou menor teor, sempre existiram. Contudo, é indiscutível a intensidade estabelecida a partir da pandemia, ou seja, houve uma intensificação, um aprofundamento dessas mazelas em inúmeros aspectos e muitas das sequelas que se previam aparecer em alguns anos,

já estão se concretizando e, uma grande maioria delas, até mais gritante daquilo que se imaginou.

Nesse sentido, poderíamos elencar os déficits de aprendizagem como produto quase que inevitável do cenário enfrentado. E, mesmo após alguns poucos anos, tendo voltado à "normalidade", torna-se compreensível e, até mesmo natural, que uma boa parte da clientela discente apresente resistência ou, no mínimo, dificuldades de adaptação a uma realidade de estar e permanecer na escola, ainda mais, quando estamos nos referindo de tempo diário na educação integral.

Em se tratando dessa máxima para a essência da educação integral, Evaristo (2024, p. 11) coloca que:

> Uma política de educação integral não nasce desvinculada de uma ideia de direito. E o direito à educação hoje nos pede que a gente dialogue com outros direitos. Quando falamos de educação escolar indígena, o direito a uma educação específica e diferenciada que dialogue com a organização social e política daquela sociedade, é claro que nós estamos falando também dos jeitos de viver e morar, do direito à terra daquelas comunidades. Pensar uma política de educação integral para crianças que moram em comunidades ribeirinhas ou em uma aldeia indígena é bastante distinto de pensar educação integral para um jovem que mora em área urbana. Portanto, o gestor precisa ter uma percepção muito clara da população com a qual ele trabalha e qual a possibilidade, como ver as potencialidades que estão em seu território para, a partir de um diálogo com esses diferentes sujeitos e seus territórios, realizar um arranjo para o

> desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos. (...) Precisamos promover diálogos para que a gente construa uma agenda de educação integral que tenha a cara do nosso país, e a cara do nosso país é a diversidade.

A fala da autora enaltece que, num país tão vasto e diverso como o nosso, combater esses desafios, reincidentemente mencionados, não é tarefa fácil; contudo, o pilar da educação democrático deve ser vislumbrado e acionado não somente no sentido da vivência didática em sala do professor e o estudante, mas também e a priori, na promoção da construção de políticas que considerem e contemplem todas essas diversidades e, ao mesmo tempo, potencialidades de nosso povo.

Nessa linha de pensamento, Evaristo (2024), ainda prossegue, destacando que, seja a Educação para Jovens e Adultos, no campo, para comunidades ribeirinhas, quilombolas ou povos indígenas, a integralidade orienta práticas dialógicas que constroem em conjunto respostas curriculares e rotinas pedagógicas apropriadas para cada contexto. Nesse sentido, é fundamental a prática da escuta ativa e do fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade em que está inserida. Esse processo pode inclusive fortalecer o protagonismo dos jovens e do corpo estudantil como um todo.

É fundamental que a educação integral, de fato, corresponda ao sentido mais amplo da integralidade na formação não somente do estudante no espaço escolar, mas

sobretudo, do indivíduo social, o qual desempenha ativamente seu protagonismo no contexto em que encontra-se inserido; e, para a concretização mais eficaz desse propósito esse diálogo interativo com toda a comunidade escolar revela-se estratégico e crucial.

Por conseguinte, Costa (2025) conclui que a potencialidade, muitas vezes, não está instalada na escola pública, pode estar em um outro espaço, público ou privado, mas essa expertise precisa dialogar com a educação, esse é o princípio que orienta a integralidade. Nesse sentido, se os equipamentos de cultura desenvolvem ações, toda a comunidade é beneficiada, não apenas o público-alvo direto. A educação integral pode abrir caminhos para uma rede de ensino em diálogo com a comunidade e sua diversidade cultural, contribuindo para o desenvolvimento não apenas dos estudantes, mas da sociedade como um todo.

Ademais, ao incorporar os princípios da integralidade, estimula-se a valorização da relação entre a escola e os territórios nos quais ela atua, ressaltando a importância dos vínculos com as comunidades e as famílias, bem como os ganhos em reconhecer a perspectiva dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem. É imprescindível revelar oportunidades de revisão das práticas pedagógicas, com ênfase em metodologias democráticas e dialógicas, rompendo com a reprodução de estratégias que alienam docentes e estudantes do processo educativo.

Chegando à conclusão da seção bem como deste 3° Capítulo do referido trabalho, não desejando ser repetitivo no

que já fora discorrido enfaticamente, salienta-se a vasta intensidade, poder de alcance e desafios trazidos pela educação integral. Nesse viés, a temática tem continuidade no Capítulo seguinte, abordando-se sobre as principais polêmicas que assolaram o Novo Ensino Médio.

9. A mobilização nacional diante da vivência do novo ensino médio

Considerando o próprio teor constitucional direcionado à educação, compreende-se o relevante papel desta na formação íntegra do indivíduo e o quanto a instituição escolar exerce a função de "bússola" orientadora, nesse sentido. Contudo, ainda que identifiquemos de forma clara e enfática que essa promoção se dê tanto para a continuidade dos estudos, com direcionamento para o Ensino Superior, quanto para o potencial ingresso no mercado de trabalho; na realidade, vislumbramos ser comum e rotineiro uma concentração prática, em sua maioria para essa primeira frente. A inserção nas faculdades e universidades (até mesmo em decorrência dos múltiplos incentivos e possibilidades existentes) ocorrem bem mais frequentemente que a conquista de um emprego (especialmente, se este for no mercado formal).

E, talvez, isso tenha uma relação muito estreita e direta pela forma com a qual se trabalha com o estudante no âmbito escolar. Há, muito massivamente, um ensino centrado em didáticas e metodologias, majoritariamente, tradicionais, as quais concentram-se não em promover aspectos relevantes no

estudante que visem a promoção de sua cidadania participativa, tais como sua criticidade e protagonismo educacional; pelo contrário, ainda constatamos um bombardeio de informações que desaguam na intenção que o aluno apenas memorize, reproduza em avaliações escritas.

Segundo Colello (2025), essa abordagem de ensino valoriza a disciplina, o foco na memorização e a transmissão de conteúdos. Nela, a aprendizagem ocorre de maneira linear, enquanto o professor apresenta a teoria, o aluno se limita a absorver a informação. Essa educação tradicional ainda predomina em grande parte das escolas brasileiras, sendo frequentemente associada à ideia de uma educação rígida e formal, no qual o papel do aluno é de obedecer e memorizar. Contudo, destaca que que educação deve ser mais do que apenas a transferência de conhecimento; ela deve estimular o pensamento crítico e a capacidade de aplicar o que foi aprendido no cotidiano.

Conforme é colocado pela autora, apesar do discurso focar na necessidade de despertar a criticidade do discente, bem como estimular seu protagonismo, na prática, é nítido que a forma tradicional de ensino depositário ainda prepondera.

Nesse contexto, talvez quem sabe, até mesmo numa perspectiva de contextualizar melhor o ensino-aprendizagem, preparar previamente o estudante para o Ensino Superior e também para o ingresso no mercado de trabalho, focando em seu protagonismo e em suas potencialidades, as quais perpassam a capacidade de se sair bem em avaliações e demais

critérios de mensuração exclusivamente escritos, é que a proposta do Novo Ensino Médio tenha surgido.

No entanto, foi notório e evidente que as ideias propostas, ao não se confirmarem na prática do chão da escola, repercutiram negativamente, de maneira que, ao longo dos primeiros anos de sua execução, os pontos apontados como negativos pesaram muito mais que os positivos, na analogia da balança da opinião sobre a educação no Ensino Médio. E, certamente, esse fato pela dimensão tomada, acabou sendo tema de debate em todo o país. Tokarnia (2023, p. 5) reforça que:

> A maioria dos estudantes, professores e gestores de escolas que começaram a implementar o Novo Ensino Médio disse estar insatisfeita com o novo modelo. Os jovens também reclamam que o ofertado pelas redes de ensino não tem correspondido ao que é demandado. Os resultados mostram que 56% dos estudantes, 76% dos docentes e 66% dos gestores estão insatisfeitos com as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. Para os gestores, os maiores desafios para implementação são: a formação continuada para docentes e gestores (inexistente ou inadequada); a adequação da infraestrutura; obtenção de apoio técnico e aquisição e elaboração de material didático.

Nesse sentido, em todo o Brasil, o posicionamento da comunidade escolar foi conforme mencionado pela autora. Em alguns estados introduzidos mais cedo; e outros, mais tarde, no entanto, a avaliação feita foi idêntica ou muito semelhante

em todas as localidades. Em relação à Pernambuco, a vivência do Novo Ensino Médio (etapa contemplada pelas instituições estaduais), iniciou em 2022; tendo seu primeiro e único ciclo concluído em 2024.

Dessa forma, esse capítulo traz uma abordagem a respeito da mobilização que se deu em relação ao Novo Ensino Médio; sendo que, para isso, inicialmente, fazemos um resgate sobre sua introdução no território nacional (por meio das mais relevantes considerações acerca de seu embasamento legal e o contexto em que se deu); por conseguinte, a apresentação e discussão dos principais dados da rede estadual de Pernambuco no período do ciclo do Novo Ensino Médio (2022 a 2024) e; finalizando a seção, a explanação acerca das mais relevantes conquistas e desafios da EREM Teresa Torres (campo de estudo da pesquisa).

10. Um breve resgate da inserção do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17)

Uma das maiores lacunas e, certamente, dos desejos mais consolidados para a educação, principalmente, para o Ensino Médio, é a questão da contextualização dos conteúdos, o aprimorar do protagonismo do estudante e, com isso, do despertar, aprimoramento e incentivo ao aperfeiçoamento das potencialidades discentes que vão além da capacidade de domínio teórico de conteúdos curriculares das inúmeras disciplinas estudadas em sala de aula.

Diante desse cenário, emerge o Novo Ensino Médio, talvez visando corresponder também essa autonomia de

escolha para com o estudante, na intencionalidade de, com essa identificação, o aluno também pudesse estudar com direcionamentos para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e que desse maior sentido ao mesmo.

Nesse viés, segundo o MEC (2018), o Novo Ensino Médio é resultado da Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemplasse uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança apresentava como objetivos: garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes na atualidade, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Vislumbra-se que o propósito inicial centra-se nessa ampliação de jornada do tempo na escola; como mencionado, um aumento de 25% (de 800 para 1000), bem como, nessas escolhas aos discentes para ingresso e aprofundamento nas áreas em que houvesse maior identificação para o seu perfil técnico e profissional, perspectivando inserção também no mercado de trabalho.

Por conseguinte, o MEC (2018) relembra que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um conjunto de

orientações que deve nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base traz os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC previa ter até 1800 e a carga horária restante deveria ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

Não restam dúvidas de que os impactos projetados mostravam-se cruciais e significativos. Estudantes com disponibilidade de maior tempo na instituição escolar; direito de escolher o percurso a seguir ao longo do ciclo do Ensino Médio, conforme as aptidões e perfis que, conforme sua análise, se enquadrasse melhor, valorizando, com isso, suas potencialidades educacionais, especialmente, naquilo que se contemplara os chamados Itinerários Formativos.

Dessa forma, enfatiza-se que:

> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e

> Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (SOUZA, 2021, p. 3).

Assim, pode-se identificar que, endossando-se pelas colocações da autora, as previsões para a vivência nos Itinerários Formativos contemplavam aspectos muito positivos, especialmente, ao considerarmos instituições que trabalho em tempo integral e que primam por aulas majoritariamente (ou totalmente) teóricas e/ou de memorização de informações, ou seja, tão-somente conteudistas. Nestas, especialmente, o turno da tarde revela-se muito desgastante e pouco produtivo, haja vista não ser atrativo para o discente participar em didáticas única e exclusivamente bancárias.

Assim, vivências práticas, por meio, conforme citado, de metodologias concretas e que gerassem aprendizado construído, favorecendo ao protagonismo do aluno, tais como: projetos, oficinas, debates, dentre outros; certamente passam a representar um horizonte em que o estudante possa trilhar o seu planejamento e projeto de vida, de forma mais sólida e exitosa.

Nesse sentido, o MEC (2018) destaca que o Novo Ensino Médio ensejou atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que visava possibilitar aos estudantes escolher o

itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemplasse uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificassem ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuindo para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, consequentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

Certamente, o estudante passaria a ter de forma mais visual e real um planejamento, uma perspectiva para o pós Ensino Médio, para o depois da Educação Básica. Essa ausência de horizonte ao concluir essa etapa educacional sempre se revelou um obstáculo muito resistente. Contudo, essa realidade dava-se, muitas vezes, em decorrência de uma parte dos discente não vislumbrar, de fato, a educação como alicerce propulsor para a sua vida pessoal e profissional.

Nesse contexto, reforçando sobre a relevância da promoção dos Itinerários Formativos, Marques (2023) apresenta que a referida lei dispunha sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que representa um momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades trazidas pelo Novo Ensino Médio. A escola deveria criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, consequentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, se faz fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que

sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões.

Dessa forma, identifica-se um ensejo de direcionamento ao projeto de vida ao discente, não apenas para o tempo em que este permanecer no Ensino Médio, mas, sobretudo, após concluir essa última etapa da Educação Básica. Contudo, como mencionado na abertura do referido capítulo, a essência do que se contemplara no planejamento do Novo Ensino Médio divergiu, em muito, daquilo que se constatou em sua vivência prática no chão da escola. Assim, inúmeros aspectos respondem, substancialmente, às razões que fizeram culminar numa substancial mobilização nacional em prol da reforma do Novo Ensino Médio; como mencionado a seguir.

Segundo Souza (2021, p. 2),

> A Lei, aprovada à revelia da sociedade, gerou movimentos de protestos e ocupações por parte de estudantes secundaristas e universitários em mais de mil escolas em todo o país, apoiados por trabalhadores e trabalhadoras da educação e pela comunidade em geral. Era evidente a necessidade de mudanças no ensino médio, diante da precarização desse nível de ensino, sobretudo, e especialmente para a classe trabalhadora. No entanto, essa é uma mudança apresentada como técnica e que não considerou o aprofundamento do debate com a sociedade. Nem mesmo os projetos que tramitavam no Parlamento federal, relacionados ao tema, foram considerados.

Lamentavelmente, foi isso que aconteceu, de fato. Ainda que, sem a existência de uma efetiva escuta da comunidade escolar, o Novo Ensino Médio foi implantado e, desde seus primeiros momentos, já indicava sinais que promoveria os benefícios que, no papel, apresentava. As reclamações e insatisfações eram significativas e crescentes no âmbito educacional, incluindo todos os envolvidos no processo, especialmente, talvez os mais interessados e na linha de frente: estudantes e professores.

Souza (2021) reforça que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, aprovada em 2018, orientou os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados e as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Antes da BNCC, as disciplinas listadas por lei como obrigatórias nos três anos do ensino médio eram língua portuguesa, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia. Com a mudança, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática passaram a ser obrigatórias para os três anos do ensino médio.

Tendo por base, as colocações da autora, detecta-se que uma das muitas justificativas de insatisfações para com o Novo Ensino Médio era justamente o fato de inúmeras disciplinas curriculares essenciais ao currículo dos alunos ter sofrido redução considerável do número de aulas ao longo dos três anos do ciclo considerado, enquanto que, para outros componentes curriculares (não menos importantes), no primeiro e segundo anos, foram reduzindo as aulas

disponíveis e, pra algumas delas, no terceiro ano, não configurava mais na grade curricular.

Esse dado mostrou-se mais delicado e preocupante, ao passo que, por outro lado, os Itinerários Formativos, em muitas instituições, chegaram sem o acompanhamento formativo necessários aos professores, bem como insuficiência ou ausência de material para que os conteúdos fossem vivenciados.

Por outro lado, conforme aponta Marques (2022), as aprendizagens definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A outra parte do ensino se deu através dos cinco itinerários formativos, uma espécie de especialização dentro de uma das áreas do conhecimento ou ensino técnico profissionalizante. Segundo o MEC, as e os estudantes poderiam "escolher" em qual área queriam aprofundar seus conhecimentos ao longo do ensino médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Essa escolha mencionada, muitas vezes, não configura algo que vai acompanhar o estudante, com probabilidade de ajustes ao longo da vivência do ciclo dos três anos, porque, geralmente acontecia no ato da matrícula no 1° Ano do Ensino Médio, conforme aquilo que o discente acreditava gostar ou se

identificar melhor; no entanto, esse percurso de Itinerários, denominado por muitos como "Trilha" (contemplando as Áreas de Conhecimentos), dificultava pra o aluno uma mudança posterior, caso o mesmo optasse em migrar para outra "Trilha".

Ademais, Souza (2021) salienta que desenvolver a autonomia das e dos estudantes é uma das funções da escola. Entretanto, as mudanças estritas apenas aos conteúdos, como proposto pela lei, não promoveriam uma educação emancipadora. As escolas não dispõem de capacidade para oferecer o que pode ser demandado pelos jovens quando se diz que o estudante escolherá seu percurso formativo. Está documentado, mas na propaganda não diz que a escola pode oferecer os percursos formativos, de acordo com suas possibilidades. Além disso, mesmo com as possibilidades de escolhas, se forem oferecidas pelas escolas, em que condições os alunos realizariam essas escolhas?

Foram inúmeras as dificuldades enfrentadas e, a maioria delas, já previstas, como dito pela autora. Quando se menciona o problema estrutural disponibilizado pela escola, se vai muito além da questão física e geográfica; é algo bem mais amplo: trata-se também de um aspecto que contempla a formação dos profissionais, o acesso a materiais de trabalho para as novas disciplinas ofertadas; os ambientes estruturados para a oferta técnica e de aprimoramento conforme as múltiplas potencialidades dos jovens, dentre outros fatores que limitavam o contexto mais amplo da vida estudantil destes.

Nesse contexto, Pestana e Lima (2019, p. 2) destacam que:

> A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), implementada por meio impositivo, gerou revoltas e protestos, sobretudo, entre os especialistas em educação, acentuando a tensão entre o governo e os setores da sociedade civil. Dentre as modificações propostas, a que gerou maior insegurança foi a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e de Matemática como únicas disciplinas valorizadas nos currículos escolares, enquanto os rumos das demais ficaram a cargo da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda que, com o imenso impacto em todas as disciplinas, aparentemente Língua Portuguesa e Matemática, saíram "ilesas"; mas, pelo contrário, estas também foram afetadas. Sabemos que os mais relevantes indicadores, não somente nacionais, mas internacionais, primam como bússola os componentes dessas duas áreas mencionadas, contudo, todas as disciplinas apresentam sua relevância para a formação mais integral do ser.

Além disso, Callegari (2018) enfatiza que, no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a

capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa.

Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados.

Frisa-se, mais uma vez, diversas sequelas oriundas da implantação do Novo Ensino Médio, especialmente, pela inversão daquilo que é mais lógico e sensato: estruturar antes para implantar depois. Por outro lado, coube aos estados a responsabilidade dessa inserção em suas instituições de ensino. E é justamente sobre os mais relevantes impactos desse contexto educacional em Pernambuco que trataremos a seguir.

11. Os principais dados educacionais de Pernambuco, a partir do Novo Ensino Médio

A partir de uma vivência nacional, sabe-se que não houve uniformidade nas formas de implantação, bem como de desenvolvimento, acompanhamento e, especialmente, resultados alcançados. Nos últimos anos, alguns estados da região nordeste vêm se destacando em avaliações nacionais, que servem de parâmetro para classificações em todo o território do país; e, nesse contexto, Pernambuco também vem conseguindo boas colocações.

Nesse sentido, Goulart et al. (2021), apontam que, a fim de camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade, a propaganda do 'Novo' Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional – a frivolamente denominada 'geração nem-nem'.

Infelizmente, conforme cita o autor, essa expressão aparentemente irônica (e não deixar de ser), aponta uma analogia à própria sigla do Novo Ensino Médio (NEM), só que de maneira duplicada e composta (nem-nem), intensificando também uma crítica à dita preocupação que, em parte, tenha vindo a motivar sua implantação, que é justamente o anseio para a continuidade acadêmica, por parte dos estudantes, bem como o ingresso destes no mercado de trabalho.

Nessa vertente, Goulart et al. (2021) reforça que o NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Ainda que em meio a esse cenário de desafios e obstáculos consistentes, nos cabe buscar e apresentar, de forma também analisada e discutida, os mais relevantes dados da educação em Pernambuco com a vivência do Novo Ensino Médio (período de 2022 a 2024).

Lima e Gomes (2022, p. 3) apontam que:

> É inegável que o ensino médio tem sido alvo de amplos debates, sobretudo dos que envolvem a recente reforma regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamado Novo Ensino Médio – NEM, a ser implementada pelas redes a partir de 2022. O discurso governamental pautado na flexibilização curricular e na possibilidade de escolha por parte dos/as jovens, baseada em aptidões, foi mote do novo currículo; atribui-se à escola de ensino médio um caráter atrativo e encantador, capaz de solucionar, aparentemente, deficiências do atual modelo. Essa roupagem escancarou, dentre outros aspectos, o alinhamento nítido entre formação da escola básica e as demandas mercadológicas, acentuando desigualdades regionais relacionadas à adequação das redes de ensino e suas condições físicas, financeiras e pedagógicas para a oferta do novo modelo.

Diante de tais colocações, compreende-se que o que estava pautado no papel, realmente, trazia consigo direcionamentos de ações muito relevantes para o estudante, não somente perspectivando o pós-ensino médio, mas também, a vivência desse modelo ao longo dessa última etapa da educação básica; no entanto, na prática, o vislumbrado foi um tanto distinto.

Nesse contexto, Barbosa (2019), reforça que, ao analisar os elementos envolvidos no processo de implantação de uma base curricular, devemos atentar para aspectos importantes. O principal é que todo e qualquer currículo é

sempre um elemento prescritivo que elenca intenções de formação social de um Estado, eivado por questões que privilegiam determinados componentes, em dado momento histórico. Contudo, ele só ganha sentido e atinge seu objetivo quando pensado e incorporado por seus/suas protagonistas, pois somente eles poderão desenvolver práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, preparando os educandos para o pleno exercício da cidadania e autonomia. Assim, é preciso que os/as envolvidos/as compreendam as ações de forma a que essas possam ganhar significado em sua práxis docente.

E, diante desse cenário, o que se detectou (não somente em Pernambuco, mas, certamente, em todo o território nacional) é que pouco (ou nada) aconteceu em relação à participação da comunidade escolar em relação à implantação desse sistema educacional; e, ainda mais agravante o fato de, em sua vigência, não haver suporte mínimo adequado para o desenvolvimento do trabalho nas instituições de ensino.

Ainda que frente aos desafios que emergiam com as crescentes dúvidas, falta de assistência e de material adequados, trazemos nesse momento, considerações acerca de aspectos relevantes na educação estadual em Pernambuco, naquilo que se refere ao Ensino Médio, no período de 2022 a 2024, intervalo em que se vivenciou o modelo do Novo Ensino Médio.

Diante dessa linha de raciocínio, o MEC (2024) discorre que, em relação ao número de matrículas em tempo

integral, o estado de Pernambuco passou de 20,5% para 27,2% no comparativo entre 2022 a 2024. Torna-se relevante também ressaltar que, nesse mesmo citado período, as demais etapas da educação básica no estado também apresentaram aumento percentual, revelando uma tendência, bem como uma consolidação de perfil do estudante que ingressa no ensino médio, já não apresentando tantas dificuldades de adaptação quanto ao período que fica, diariamente, na escola.

Também ressalta-se que essas elevações superam a média nacional, a qual, para esse mesmo quesito do Ensino Médio, oscilou de 18,2% para 22,9% no triênio considerado; ou seja, o estado pernambucano atingindo praticamente 5% acima da média do país.

Confrontando esses dados, também se faz importante considerar que, ter um maior número de discentes permanecendo mais tempo nas escolas, especialmente, no momento de conclusão da Educação Básica, representa um fator essencial para que estes disponham de um maior e melhor suporte em sua preparação para o prosseguimento dos estudos, bem como o ingresso no mercado de trabalho.

Por conseguinte, Araújo (2025, p. 7) aponta que:

> No Brasil, um em cada quatro estudantes do Ensino Médio frequenta a escola em tempo integral. Nesse contexto, Pernambuco mantém a liderança entre os estados com o maior número de alunos matriculados na rede pública nessa modalidade. Os dados são do Censo Escolar divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O

> estado registrou um crescimento de aproximadamente 4,19% em relação ao ano anterior, atingindo agora 69,6%. Na rede estadual de ensino, foram registradas 206.927 matrículas do total de 338.436 referentes ao ensino regular.

Conforme tais números, Pernambuco alcança resultados significativos e que configuram essa liderança. Essa realidade certamente, deve-se também ao fato de, conforme já mencionado ao longo do trabalho, o estado ter sido um dos pioneiros a adotar o modelo de ensino integral, massivamente no Ensino Médio, mas que vem direcionando-o às demais etapas de Educação Básica.

Naquilo que se refere às instituições de tempo integral no estado, Pernambuco também se destaca em relação ao número de escolas que ofertam essa jornada. Praticamente (senão) todos os municípios do estado têm uma escola de Ensino Médio e que, em sua quase totalidade, funcionam de maneira integral, numa média de 9 horas/aula por dia, 5 dias de semana; são as denominadas escolas de 45 horas (integrais). Há ainda as que funcionais 35 horas (semi-integrais).

De acordo com Evaristo (2025), a ampliação do tempo integral, igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais, tem como propósito a perspectiva do desenvolvimento e formação integral de a partir de um currículo intencional que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola, com a participação da comunidade escolar.

A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, diversificando as propostas pedagógicas através dos programas e projetos estratégicos associado aos espaços dentro e fora da escola na perspectiva de um território educador, dos materiais, da relação com os recursos e saberes do território, da escuta e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar.

Ter mais tempo na instituição escolar favorece pra se contemplar mais e melhor os propósitos da educação, realmente, integral. Porém, por si só, esse fator não é suficiente para se atingir esse objetivo. Além da ampliação desse período cronológico diário, é indispensável que se vislumbre os potenciais do estudante, especialmente aqueles que perpassam à capacidade de memorização teórica, muitas vezes, limitando o aprendizado a notas de provas, atividades escritas, etc. Se é integral, necessariamente, deve ser promovida de forma mais ampliada e contempladora de diversidades trazidas pelos discentes.

Como já exposto anteriormente, outros aspectos mostram-se extremamente relevantes na esfera estadual, na modalidade do ensino médio. Aqui, relembra-se que quase 70% dos estudantes estão matriculados na última etapa da educação básica na rede de Pernambuco, no modelo de ensino

integral; número que supera, em muito, a média nacional, que é pouco mais de 24%.

Como apresenta Ruann (2025), atualmente, a rede estadual conta com 564 unidades que ofertam o ensino médio em tempo integral, entre Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEM) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Ao todo, são 226.569 estudantes matriculados na rede pública de ensino integral.

Muito além de se apresentar os números descritos e se envaidecer pelas colocações alcançadas a nível nacional, torna-se indispensável não somente se ampliar numericamente ou geograficamente, pois, esses avanços devem caracterizar-se também num aprendizado concreto e potencial do discente, moldando-o para uma efetiva participação social em sua comunidade, com vistas à relevância de seu protagonismo estudantil.

Aliando-se ao aumento do número de estudantes, também vislumbra-se uma alta frequência do público estudantil na esfera do Ensino Médio na modalidade integral. Ainda que, dependendo da região, muitos alunos (especialmente, residentes em áreas rurais), tenham que permanecer 9 horas diárias, 5 dias por semana, na escola, os números da evasão no estado são pequenos. Alguns fatores que, muito provavelmente, respondem por essa realidade, são benefícios, como o Bolsa-Família e o programa pé-de-meia.

Nesse viés, MEC (2025) reforça que o programa Pé-de-Meia busca combater a evasão escolar, principalmente entre

estudantes de baixa renda do ensino médio público, oferecendo incentivos financeiros e outros apoios para incentivá-los a permanecer e concluir seus estudos.

Ainda enfatiza que o programa funciona através de um sistema de incentivos financeiros, como bolsas de estudo e depósitos em poupança, que são disponibilizados aos alunos à medida que eles cumprem certos requisitos, como frequência escolar e aprovação nas séries. Além do apoio financeiro, o programa também oferece acompanhamento psicopedagógico para os estudantes que precisam de suporte adicional.

Conforme é colocado, o programa vigente a partir de 2024, visa contemplar os estudantes que estão cursando o Ensino Médio, na perspectiva de incentivá-los para com os estudos.

De acordo com o apresentado, não tem apenas critérios de frequência (o que é essencial para o combate à evasão), mas também, traz exigência de aprovação ao final de cada ano letivo, bem como incentivo a participar das provas do ENEM (fato muito considerável e relevante quando se prima também pela aprendizagem significativa).

O MEC (2025) ainda complementa que essa iniciativa é considerada importante para reduzir a evasão escolar, pois muitos alunos abandonam a escola devido a dificuldades financeiras ou falta de motivação. O Pé-de-Meia busca solucionar esses problemas, oferecendo um suporte financeiro que pode ajudar as famílias a manterem seus filhos na escola e incentivando os alunos a valorizarem a educação.

Em Pernambuco, na modalidade do Ensino Médio, os estudantes além de serem preparados e instigados a participar do ENEM, há indicadores que são a base para a determinação do desempenho das instituições de ensino (sejam elas, públicas ou privadas).

Esses parâmetros delineiam os cálculos do IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) do estado e, para tal, consideram dois aspectos determinantes: O Fluxo (o qual se refere ao percentual de aprovação dos estudantes do Ensino Médio) e a Proficiência (que se dá pelo resultado alcançado nas avaliações externas realizadas, sendo uma delas o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é nacional, sendo realizada a cada 2 anos; e a outra, o SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, que é estadual, sendo realizada anualmente. Ambas contemplando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática).

Assim, reforça-se que, ainda que diante de inúmeros desafios, trazidos pelo Novo Ensino Médio (a partir de seu ciclo 2022 a 2024), nas instituições estaduais de Pernambuco, os resultados alcançados pela rede nessa última etapa da Educação Básica configuram bons resultados, mas que, no entanto, precisam ser configurados também em aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

Adiante serão abordados os impactos mais substanciais vislumbrados na EREM Teresa Torres, a partir do Novo Ensino Médio, considerando a relevância desses aspectos, haja vista a consistência da contribuição perceptível

no chão da escola, bem como ser esta o ambiente de estudo a ser abordado no capítulo seguinte.

12. A EREM Teresa Torres no contexto do Novo Ensino Médio: entre conquistas e desafios

O modelo do Novo Ensino Médio passou a ser uma realidade em todo o território nacional. Contudo, faz-se essencial relembrar que, desde suas primeiras menções que antecederam sua consolidação, vislumbrou-se um forte sentimento coletivo de, no mínimo receio, diante de questionamentos óbvios a prováveis ocorrência naturais em todo cenário de mudanças em modelos de ensino, contudo, sem as devidas perspectivas de respostas. Ou seja, o que constava no campo das ideias, no papel, não se visualizava concretamente em sua confirmação e execução prática para com o cotidiano escolar.

Nesse intuito, inicia-se essa última seção do capítulo 4 da pesquisa, tecendo considerações a respeito dos mais relevantes desafios, bem como de conquistas detectadas na vivência prática observacional na EREM Teresa Torres (instituição, campo de pesquisa deste trabalho), a partir da análise contextual do Novo Ensino Médio, no ciclo 2022 a 2024 e dos impactos mais consistentes deste para com os propósitos essenciais da instituição escolar.

Diante disso, Henrique (2025) faz um breve resgate da instauração do Novo Ensino Médio, onde relembra que as escolas deveriam escolher os itinerários formativos com base em diversos fatores, incluindo as diretrizes da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), as demandas da comunidade escolar e a infraestrutura disponível. O processo envolveria a participação da comunidade escolar, como alunos, pais e professores, para identificar os interesses e necessidades dos estudantes, bem como as particularidades da escola.

Fato é que, essa livre escolha, nem sempre seguiu esse cronograma de ações para que acontecesse conforme o orientado. No ano que antecedeu a vivência do Novo Ensino Médio (no caso, em 2021), a EREM Teresa Torres (assim como, certamente, em muitas instituições) teve que, em prazos curtíssimos e sem dispor de esclarecimentos necessários para as inúmeras dúvidas existentes, desenvolver o estudo e repasse junto à comunidade escolar, centrando-se quase que exclusivamente no público docente e pedagógico da instituição, contando com o mínimo ou nenhum envolvimento de estudantes e pais de alunos para essa análise e debate, visando optar pelas Trilhas de Aprendizagem que a instituição iria oferecer aos estudantes a partir do ano seguinte (2022).

Por outro lado, dentre as Trilhas disponíveis para análise e escolha da escola, nem sempre contemplam, de forma mais consistente, a realidade e o contexto local da qual a comunidade encontra-se inserida.

Assim, meio que de forma "visionária", intencionava-se optar por caminhos que, a partir de estudo, um tanto superficial (em detrimento, como já mencionado, da restrita estrutura de apoio existente), acreditava-se que a clientela estudantil se enquadraria melhor, considerando o potencial de

aprendizagem teórica e preparação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, segundo Cecílio (2019), a flexibilidade do currículo proposta pela reforma do Ensino Médio implicaria que os alunos teriam a oportunidade de escolher em qual área do conhecimento desejariam se aprofundar. Considerando cinco itinerários formativos possíveis: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Porém, as escolas não eram obrigadas a oferecer todos os percursos, nem disponibilizar a escolha de aprofundamento logo no 1º ano. Elas poderiam escolher o que iriam ofertar de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino a qual pertencem. Caso uma unidade educacional oferecesse mais de um percurso, o estudante poderia optar por cursar mais de um, de maneira concomitante ou sequencial.

Ainda que diante dessa intencionalidade objetiva proposta, o que se constatou é que, o estudante ao ingressar no modelo do Ensino Médio, ou seja, no 1° ano dessa etapa, no ato de sua matrícula, passava a ser, muito superficialmente orientado a respeito das opções das Trilhas de Aprendizagem, as quais, ao longo de sua vivência nos três anos, seriam percorridas pelos Itinerários Formativos. Cabe salientar que essa explicação rasa mencionada, por parte, da secretaria escolar não emergia de um mau atendimento proposital e

intencional, mas sim, porque, hierarquicamente, a instituição não dispunha de uma formação segura e clara advinda da Secretaria Estadual ou da Gerência Regional, para que assim, pudesse replicar adequadamente ao público estudantil.

Com isso, infelizmente, a orientação quase que exclusivamente, se concentrava em: "quem gosta de matemática, opte pelas exatas"; "quem não gosta de matemática, opte por linguagem" e "quem não simpatiza nem por português, nem por matemática, resta as ciências". Lamentavelmente, esse direcionamento acabava não levando em consideração a questão de preparação mais ampla para o ser, enquanto cidadão e sua participação na sociedade, mas, tão-somente limitando o estudante aos seus domínios mais aguçados em uma ou outra área de conhecimento.

Guimarães (2022) ainda acrescenta que, vivenciando seu itinerário formativo, os alunos deveriam definir seus objetivos nos âmbitos pessoal, profissional e social, garantindo uma formação integral. Ao mesmo tempo, fortalecerem seu protagonismo, uma vez que os próprios estudantes escolhem as áreas de conhecimento em que desejam se aprofundar.

Com estas possibilidades, o interesse dos estudantes em estudar tende a aumentar e contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem. No entanto, é preciso levar em consideração que a proposta também implicara em antecipar um processo de escolha envolvendo planos para o futuro, o que antes acontecia apenas ao final do Ensino Médio com a escolha da faculdade ou profissão.

Esse cenário de desafios, possibilidades e, sobretudo, incertezas engloba a essência histórica do Novo Ensino Médio, como mencionado nos parágrafos anteriores, desde a sua apresentação às redes estaduais, destas às gerências regionais e, por conseguinte, das mesmas às escolas estaduais marca um primeiro momento, que poderíamos classificar como o período de iminência à sua efetivação, caracterizando-se, como já descrito, pelo anúncio, o estudo, as orientações aos estudantes das primeiras turmas a serem contempladas para com as escolhas das Trilhas de Aprendizagem e Itinerários Formativos, etc. Ou seja, essa etapa seria o "antes"; sendo necessário também tecer considerações acerca do "durante" e do "depois" do Novo Ensino Médio.

Nessa vertente, Almeida (2023, p. 7) aponta que:

> Os principais problemas do Novo Ensino Médio no ciclo 2022 a 2024 incluem a falta de clareza e padronização na implementação, a ausência de formação adequada para professores, a desigualdade no acesso a recursos e a necessidade de alinhar o ENEM com os itinerários formativos. Além disso, há críticas sobre a redução da carga horária de disciplinas essenciais e a falta de infraestrutura adequada para atender às novas demandas.

O início da vivência, de fato, na EREM Teresa Torres, se dá a partir de 2022, concluindo o ciclo em 2024. Ao longo desse período (o citado "durante") vislumbramos inúmeras deficiências, obstáculos. Conforme colocado pelo autor, diversos pontos acabaram confirmando as preocupações que

se previam. Na citada instituição, já no primeiro ano de vigência do novo modelo educacional, constatou-se a falta de clareza, suporte, apoio e orientações necessárias. Como a implantação se deu de forma paulatina (ou seja, em 2022, apenas as turmas dos 1ºs anos foram contempladas; em 2023, 1ºs e 2ºs anos; e, por fim, em 2024, 1ºs, 2ºs e 3ºs anos) os reflexos não se revelaram tão consistentes, haja vista que, em todas as turmas da instituição fora ofertado o mesmo Itinerário Formativo.

Porém, ainda que alinhando-se a um único Itinerário Formativo em 2022, preocupações surgiam e avolumavam-se. Primeiramente, o período de vivência do Itinerário (semestral); e, nesse sentido, constatou-se que esse primeiro Itinerário teve seu período concluído, enquanto que o material de suporte e apoio didático para o mesmo só veio ser disponibilizado ao longo do segundo semestre do referido ano, ou seja, quando já vigorava um outro Itinerário Formativo. Fato este que refletiu a morosidade por parte da Secretaria Estadual de Educação no suporte necessário às instituições escolares e, de forma particular, os docentes que detinham as atribuições dessas aulas; além disso, os reveses constatados também para acompanhamento do desempenho do estudante, por parte da secretaria escolar, tais como: alimentação do sistema de diário de classe, boletins, etc.

Nesse contexto, Henrique (2025) discorre que o Novo Ensino Médio enfrenta problemas relacionados à formação de professores, com relatos de dificuldades na adaptação ao novo currículo e na oferta de disciplinas para as quais não possuem

formação. Isso gera insegurança tanto para alunos quanto para professores, impactando a qualidade do ensino.

O mesmo autor (2025) prossegue, enfatizando que professores estão sendo designados para lecionar disciplinas fora de suas áreas de formação, como professores de filosofia dando aulas de projeto de vida ou professores de geografia ensinando pensamento computacional.

Além disso, a falta de preparo dos professores pode levar a um ensino inadequado, prejudicando a aprendizagem dos alunos e a efetividade do novo modelo; e, como consequência, professores desmotivados com a falta de preparo podem transmitir essa sensação aos alunos, gerando desinteresse e desmotivação.

E essa descrição acaba por caracterizar a grande maioria da realidade das nossas escolas; e, com a EREM Teresa Torres, o cenário não foi diferente. Com a considerável redução no número de aulas semanais das disciplinas da Formação Geral Básica, muitos professores, sem opção de escolha, tiveram que buscar formas de se adequarem e se prepararem para lecionarem novas disciplinas que, geralmente, não tinham relação proximal com sua formação acadêmica; é como que, em algumas ocasiões voltássemos (para não dizer: retrocedêssemos) à necessidade do docente polivalente, como por muito tempo perdurou em muitas instituições que ofertam o Ensino Fundamental Multisseriado.

Um dos pontos de maior agravo se deve, realmente, a questão da prévia estruturação antecedente à vigência efetiva do novo modelo de ensino. Ficou nítido que o Novo Ensino

Médio, na grande maioria das instituições públicas no país, foi instalado, mas que, as escolas, ao recebe-lo, estão, conforme o seu limite de alcance, aos poucos se estruturando; e esse fator revela-se extremamente preocupante, ao passo que essa indispensável estruturação, geralmente, não se consolida num prazo de três anos; e, dentre o resultado dessa lamentável realidade, está o prejuízo e o comprometimento da adequada preparação e promoção do estudante para o efetivo ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

De acordo com Almeida (2023), o Novo Ensino Médio tem enfrentado críticas devido à redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que inclui disciplinas como português, matemática e ciências, em detrimento dos itinerários formativos. Essa redução tem gerado preocupações sobre a qualidade da formação geral dos alunos e a sobrecarga dos professores, além de desigualdades na implementação entre diferentes escolas e redes de ensino.

Realmente trata-se de um fato notório que a organização por componente curricular trazido com o Novo Ensino Médio, assume lugar de destaque no pódio das críticas feitas ao modelo. Em muitas situações, os docentes têm buscado conciliar o fato de, para as disciplinas contempladas em sua área de formação, conseguir efetivamente todos os conteúdos previstos em detrimento da redução do número de aulas e; além disso, como se já não fosse um desafio grande demais, ter aulas em demasia de Itinerários Formativos para dar conta ainda que sem suporte do material básico necessário; no mínimo, desafiador.

Além disso, ao longo do período desse ciclo, detectou-se que o teor de obstáculos vai além do desfecho final na promoção educacional, a qual concentra-se na relação professor-aluno, especialmente, no tempo de sala de aula. Os vislumbres percebidos também na EREM Teresa Torres apontam que essa insuficiência estrutural impacta em inúmeros setores da rede como um todo, como, por exemplo, no papel administrativo e burocrático da secretaria escolar, em diversas ocasiões, tais como: para a elaboração documental de um estudante (uma transferência; um histórico).

Como haver sintonia adequada quando o aluno sair de uma escola para outra, se cada instituição optou por Itinerários Formativos e Trilhas de Aprendizagem? O que e como constar na documentação do discente, de modo que não haja prejuízo para o mesmo e assegure a continuidade eficiente de sua aprendizagem?

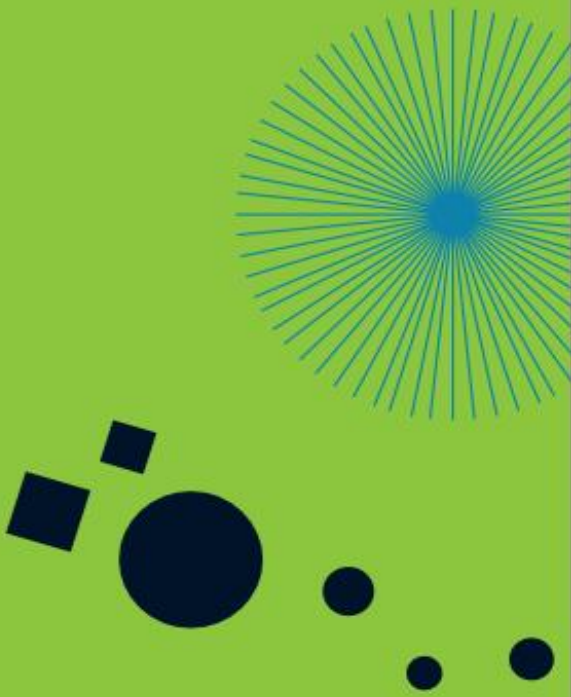
Nessa analogia, Prado (2022) aponta que, no seu entender, o principal problema do Novo Ensino Médio em relação ao ENEM é o desalinhamento entre as mudanças curriculares e a estrutura da avaliação. O ENEM, que é o principal exame para ingresso no ensino superior, ainda não foi completamente adaptado às novas diretrizes do Novo Ensino Médio, o que pode gerar prejuízos aos estudantes, especialmente aqueles da rede pública, que podem ter menos acesso aos itinerários formativos e, consequentemente, menor preparação para as provas.

Nesse contexto, constata-se a dificuldade em se promover essa adequação mencionado em relação ao ENEM.

Considerando que, conforme os Itinerários, os estudantes escolhem, o acervo de materiais pelo qual o ENEM é preparado abrange, de forma mais geral e unificada, as disciplinas da formação geral básica. Acrescenta-se a isso o fato, já colocado, dos impactos causados em detrimento da redução no número de aulas das disciplinas da grade geral, o que compromete o número de conteúdos a serem trabalhados. E, de forma particular, os alunos que foram "contemplados" com o Novo Ensino Médio em seu ano de conclusão (3° ano) acabaram recebendo uma redução maior no número de aulas da formação geral básica, haja vista que, os Itinerários Formativos, ao longo do ciclo, eram aumentados de um ano para outro.

Ainda que diante de tantos desafios constatados, é possível vislumbrar prováveis soluções, bem como destacarmos aspectos benéficos identificados. Na EREM Teresa Torres, a vivência dos Itinerários possibilitou e favoreceu ao investimento maior nos potenciais discentes de aprendizagem, especialmente, a partir do protagonismo favorecido por metodologias ativas e práticas, tais como: rodas de conversas, oficinas, teatro, músicas, dentre tantos talentos e aptidões culturais.

Dessa forma, salienta-se o perfil de aspectos relevantes na EREM Teresa Torres e sua repercussão a partir do Novo Ensino Médio (2002 a 2024). Nesse viés, a temática tem continuidade no Capítulo seguinte, abordando-se sobre o Percurso Metodológico adotado.



Percurso Metodológico

1. Caracterização da pesquisa

Haja vista que o levantamento de informações concernentes à temática abordada, a qual visa analisar os principais desafios intensificados pelo Novo Ensino Médio na EREM Teresa Torres, em Itapetim-PE (2022 a 2024), o referido trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo, alicerçando-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo cujo eixo motriz se dá por meio das respostas obtidas, bem como através da interpretação do objeto em estudo pelo pesquisador, instrumento-chave, nesse processo de pesquisa em educação por considerá-la mais propícia e conveniente a esta proposta de trabalho. Nesse sentido, conforme aponta Cunha (2000) uma abordagem qualitativa, requer uma interação contínua entre os sujeitos envolvidos, suas experiências e o objeto a ser investigado, resultando daí a compreensão e a interpretação inerente ao mundo real.

Além disso, intencionou-se, através da análise qualitativa, dar um destaque maior deste método, explicitando nosso percurso metodológico em torno de um tema atual, polêmico, complexo; mas, por outro lado, tão necessário, inevitavelmente presente no contexto escolar na última etapa da Educação Básica e, por assim ser, torna-se tão crucial para a

promoção do estudante ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Quanto ao procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso desenvolvido através do método qualitativo descritivo para explicar o contexto em estudo, utilizando-se de observações, coleta e análise de dados.

Como aponta Gil (1999), o estudo descritivo tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

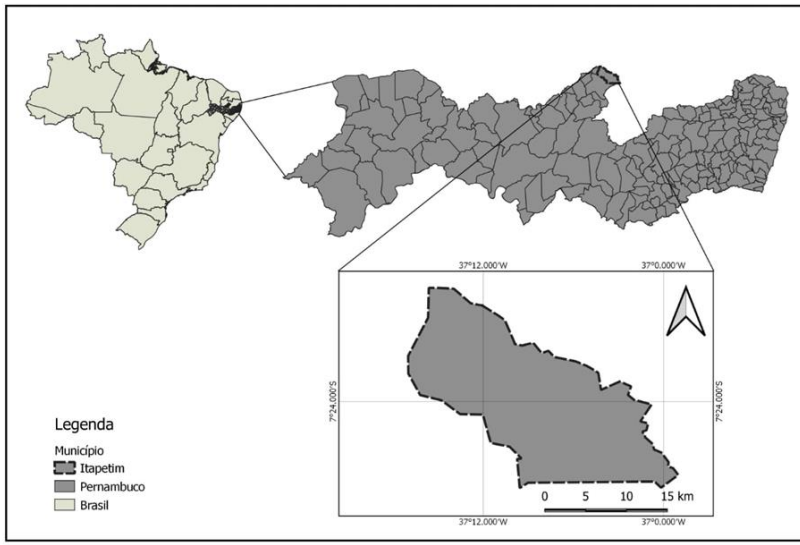
Por outro lado, de acordo com Yin (2001), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados, ou seja, trata-se de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

2. Caracterização do campo de pesquisa

O mencionado estudo de campo para a coleta de informações e, sequente, discussão dos resultados, foi desenvolvido na Escola de Referência em Ensino Médio Teresa Torres (EREMTT), localizada no município de Itapetim-PE (Figura 1). De acordo com o Censo 2020 (IBGE, 2021), o município localiza-se no estado de Pernambuco, conhecido

como Ventre imortal da poesia. Sua população estimada é de 13.638 habitantes, sendo o 8º município mais populoso da Microrregião do Pajeú. Apresenta como coordenadas geográficas: Latitude: -7.37746, Longitude: -37.1906; 7° 22′ 39″ Sul, 37° 11′ 26″ Oeste, estando a uma altitude de 637 metros. Local onde nasce o Rio Pajeú, afluente do Rio São Francisco. Possui uma área de 409,82 km².

Figura 1. Mapa de Localização do município de Itapetim no Estado de Pernambuco



Fonte: IBGE, 2021

De acordo com o IBGE (2021), a respeito de sua economia, as atividades principais são a agricultura, com as lavouras permanentes de castanha de caju, sisal ou agave, laranja, banana, goiaba e manga; e as lavouras temporárias de

batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, milho e tomate. Outras atividades relevantes são a pecuária e o comércio.

Em referência ao âmbito educacional, os principais dados atribuem-se a um quantitativo de 8 escolas municipais, 1 estadual e 1 da rede privada. Dentre as mencionadas escolas municipais, 4 delas localizam-se à zona urbana, atendendo um público de, aproximadamente 80% dos estudantes e as outras 4 instituições foram nucleadas para contemplar as localidades de demanda rural, ofertando os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A única escola particular do município também atende as etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, contemplando um quantitativo de alunos em menor quantidade, haja vista, principalmente, a realidade econômica da maioria das famílias da região.

Sendo a única instituição estadual do município e que promove o Ensino Médio, a EREM Teresa Torres faz parte da rede estadual de ensino, a qual encontra-se situada à Avenida Clístenes Leal, n° 81, Bairro: Centro, Cidade: Itapetim-PE, CEP: 56.720-000, Fones: 041(87)3853-1900 / 041(87) 3853-1901; INEP: 26018314.

A Instituição funciona nos turnos: matutino (7h30min às 12h), vespertino (13h às 17h30min) e noturno (18h30min às 22h), atendendo a clientela do Ensino Médio Regular (no sistema Integral) e EJA Médio (no Módulo 2) (FIGURA 2).

Figura 2. Vista Frontal da Escola de Referência de Ensino Médio Teresa Torres (situada em Itapetim-PE)

Crédito da imagem: Pesquisador, 2025.

A referida escola conta com um quantitativo de 57 funcionários, sendo destes: 09 do Pessoal Técnico-Administrativo (01 Gestora, 01 Assistente de Gestão, 01 Secretária, 02 Apoiadores Pedagógicos, 02 Analistas Educacionais e 02 Professores readaptados); 06 do Pessoal Administrativo (03 Assistentes e 03 Auxiliares); 11 Funcionários Terceirizados (05 na cantina, 04 na limpeza e 02 na portaria); 01 Guarda Patrimonial; 05 profissionais de apoio (Educação Inclusiva) e 25 Professores (22 efetivos e 03 contratados). Atualmente, a escola funciona com 552 alunos.

Para o desenvolvimento do estudo foi requisitada permissão para a realização de pesquisa (Anexo I), e a Gestora

Escolar deferiu a autorização, através de uma carta de anuência (Anexo II), devidamente carimbada e assinada.

Neste ano de 2025, a escola está funcionando com um efetivo de 552 alunos, distribuídos e organizados, da seguinte maneira:

No período Integral (Manhã: 7h30min às 12h; e Tarde: 13h às 16h40min) – Ensino Médio:

- 6 Turmas de 1° Ano: (1° EM "A": com 41 alunos; 1° EM "B": com 39 alunos; 1° EM "C": com 42 alunos; 1° EM "D": com 42 alunos; 1° EM "E": com 41 alunos; e 1° EM "F": com 42 alunos; totalizando 247 alunos);

- 4 Turmas de 2° Ano: (2° EM "A": com 38 alunos; 2° EM "B": com 37 alunos; 2° EM "C": com 37 alunos e 2° EM "D": com 37 alunos; totalizando 149 alunos);

- 4 Turmas de 3° Ano: (3° EM "A": com 36 alunos; 3° EM "B": com 36 alunos; 3° EM "C": com 34 alunos e 3° EM "D": com 35 alunos; totalizando 141 alunos);

No período Noturno (18h30min às 22h) – EJA Médio:

- 1 Turma de EJA – Módulo 2 (com 15 alunos).

O referido estabelecimento de ensino conta com um total de 14 salas de aula, 01 secretaria; 01 biblioteca; 01 almoxarifado para acervo de material escolar e pedagógico; 02 banheiros para alunos (com 04 compartimentos cada um. Todos com acessibilidade); 02 banheiros para professores; 01 cantina; 01 refeitório; 01 sala dos professores; 01 sala de Coordenação; 01 sala de Direção; 01 Auditório; 02 salas de Laboratório; 01 Quadra poliesportiva com cobertura.

Os projetos de maior impacto desenvolvidos pela escola são: Escolha de Representantes de Turmas (no início do Semestre, tendo a participação da Coordenação, dos Analistas e Professores), o qual tem como objetivo central fazer com que os discentes tenham responsabilidades diante de suas turmas e escola, bem como participem dos principais momentos ofertados na instituição. São vivenciados também, com iniciativa dos docentes de Educação Física, os Festivais de Dança e de Ginástica, os quais há envolvimento integral dos estudantes, os quais protagonizam as apresentações que acontecem em datas pré-definidas e, na ocasião, são abertas ao público para que toda a comunidade escolar possa prestigiar tais eventos que, anualmente, são bastante aguardados.

Palestras sobre: sexualidade, gravidez na adolescência, DSTs e métodos contraceptivos (mês de maior, tendo a participação da gestão, coordenação e profissionais da saúde), almejando alertar, especialmente, essa camada estudantil no que diz respeito à grande preocupação do envolvimento desta, de maneira imatura e, muitas vezes, impensada e irresponsável nas temáticas apontadas.

Projetos: *"Temas Transversais"* – drogas, internet, bullying, intolerância religiosa, ética e corrupção, educação no trânsito, violência sexual (meses de: maio, agosto, setembro e outubro, tendo a participação da coordenação, da gestão, dos professores e de parceiros voluntários), objetivando alertar os estudantes acerca de temáticas atuais, tidas como polêmicas e que, por assim serem, necessitam de um maior conhecimento a

respeito, no sentido de conhecer para opinar e participar ativamente.

Há também o Projeto de *"Leitura e Literatura de Cordel"* (vivenciado ao longo de todo o ano, contando com a participação de professores, coordenadores e estudantes), enfocando, especialmente, o estímulo a leitura para uma melhor compreensão, impactando positivamente para a produção, bem como valorizar um dos principais ícones da cultura local, que é a poesia.

Trimestralmente, como forma de reconhecimento aos alunos que se destacam e, ao mesmo tempo incentivo aos demais, a escola certifica e faz a entrega de troféus aos estudantes que apresentam os melhores resultados em suas turmas e, oportunamente, se agenda uma data para que tais alunos assistam a uma sessão cinema, intitulada *"TOP FIVE"*.

Há iniciativas também de Gincanas entre as turmas, com propósito de solidariedade social, contando com inúmeras tarefas que primam por sentimentos de empatia, amizade, solidariedade, trabalho em equipe; dentre outros. As turmas concluintes (3° Ano) são, desde o início do ano letivo, preparadas com inúmeras atividades (dentre as quais, os Simulados), os quais perspectivam o aperfeiçoamento para a realização das Provas do ENEM, bem como das Avaliações Externas (SAEB, SAEPE e outras).

Pelo fato de ser a única escola estadual e que acolhe os alunos do Ensino Médio, na cidade, o contato mantido com os pais ou responsáveis dos alunos, acontece sempre de forma muito intensa e frequente. A participação destes no ambiente

escolar é assídua, com algumas restritas exceções. Ao final de cada período curricular (trimestre), a escola promove os plantões pedagógicos não apenas para a entrega do resultado das avaliações, mas, sobretudo, para apresentar os principais indicadores e, com isso, firmar ainda mais a parceria e a relevância desta para o êxito educativo. Além dos plantões, acontecem as reuniões de pais e mestres, no sentido de estreitar, cada vez mais, os laços e firmar os compromissos de união entre escola e família.

Em relação à aprendizagem significativa, por meio de conhecimentos práticos e concretos, Ferreira (2020) revela ser importante que a escola seja um espaço rico e estimulante de aprendizagens, que nela haja a presença do lúdico, onde o professor seja um mediador entre o aluno e o conhecimento, auxiliando o discente a desenvolver sua imaginação, autonomia, a ter mais confiança em sua capacidade, a conviver com as diferenças existentes entre os colegas, formando sua personalidade e solidificando conhecimentos necessários a sua vida adulta.

Em relação a isso, constata-se que, na EREMTT, a utilização do lúdico se faz constante e diversificado. Isso significa que o mesmo é acionado e trabalhado com intuitos pedagógicos e educacionais, ou seja, não um *'brincar por brincar'*; mas sim, um aprender brincando; onde tais atividades não se dão apenas nas turmas do sistema integral, mas, especialmente, nas de EJA Médio, por meio de dinâmicas e demais materiais concretos.

A escola opta por uma avaliação diagnóstica, formativa, contínua e permanente, dando ênfase aos aspectos qualitativos, respeitando sempre a singularidade de cada estudante, baseando-se no crescimento individual para a autonomia e emancipação. Sendo assim, o processo avaliativo visa situar-se a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social e não com sua conservação, devendo ser um ato acolhedor, interativo e inclusivo, não um ato de julgar e excluir. O acolhimento integra, o julgamento afasta; salientando que a instituição acolhe estudantes especiais, os quais, em suas diversidades usufruem de um ambiente que favorece a sua inclusão promissora; pois, incluir vai além de inserir.

A EREM Teresa Torres, consciente de que a avaliação é pressuposto básico para todo ponto de partida, privilegia o acompanhamento das atividades do estudante, trabalhando seus pontos em construção, com foco nas competências. Ela deve ser utilizada pelo professor como instrumento de investigação didática, oportunizando rever sua prática para planejar ações de intervenção, norteada pelos princípios de transparência, negociação, cooperação e flexibilidade; com isso, primando pelo aprendizado na coletividade e parceria.

As atividades a serem desenvolvidas pelo estudante são vivenciadas em situações didáticas planejadas pelos professores, nas Unidades Didáticas Trimestrais. Tem o sinônimo de olhar constante sobre o fazer pedagógico e, especialmente, sobre o aluno em seu saber, fazer e ser. Ela se faz transparente, apresentando regras claras, coerência entre o

planejado e o desenvolvido, se utilizando de instrumentos múltiplos, como: avaliação diagnóstica e processual, por meio de atividades individuais e coletivas. Pra efeito de registros, os resultados da aprendizagem do estudante são expressos numa escala de notas de zero a dez; ofertando também as recomposições de aprendizagem, por meio de metodologias ativas, as quais em sua diversidade, buscar contemplar as vastas potencialidades dos estudantes.

O Conselho de Classe tem a responsabilidade de analisar as ações educacionais relativas a conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas, indicando medidas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Através das informações referentes a cada estudante, são discutidas, no Conselho, alternativas possíveis de serem aplicadas aos educandos em defasagem na aprendizagem ou ainda com problemas que comprometam o rendimento satisfatório dos mesmos.

O Conselho de Classe representa momento indispensável à reflexão de todo o processo educativo, onde professores, estudantes e demais envolvidos discutem suas dificuldades, levantam possibilidades e ratificam a parcela de responsabilidade de cada um, além de fortalecer as relações interpessoais.

Em relação ao envolvimento de pais sobre assuntos relevantes, as principais normas e regulamentos da Escola encontram-se acessíveis a todos, onde algumas destas, desde

que pra favorecer ao aprendizado, revelam-se flexíveis, de acordo com a realidade e os anseios de avanço educacional.

A instituição traz como prioridade a prática do acolhimento docente e o incentivo ao protagonismo estudantil, como ferramentas que se complementam num propósito em comum, que é justamente a promoção de uma aprendizagem significativa e orientadora para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos.

3. Participantes da pesquisa

Na referida pesquisa inclui-se, para fins de análise, uma amostra de 20 (vinte) professores da instituição – o que representa 50% do universo considerado (incluindo a modalidade Integral e EJA Médio); 20 (vinte) pais e/ou responsáveis (o que representa 5% do universo considerado) dos estudantes das turmas; 50 (cinquenta) alunos (o que representa 10% do universo considerado) e 10 (dez) funcionários do setor administrativo-pedagógico da escola (o que representa 50% do universo considerado), os quais lidam diretamente com a parte mais burocrática do Novo Ensino Médio (Secretaria, Coordenação e Gestão), totalizando 100 (cem) respondentes, que atuam, dessa forma, na comunidade escolar da EREM Teresa Torres, localizada no município de Itapetim-PE. Sendo necessário, os nomes dos participantes serão codificados por letras e números, devido à quantidade, por exemplo: P1 (Professor 1), R1 (Responsável 1), E1 (Estudante 1); e F1 (Funcionário 1)...

Naquilo que se refere aos critérios de inclusão para participação na presente pesquisa, elencamos os seguintes critérios: estar lecionando no ano da realização desse trabalho (2025), e ter vivenciado o período do ciclo trienal do NEM (2002-2024) (no caso dos Professores); ser funcionário do setor administrativo da instituição estudada atualmente e ter conhecimento acerca da temática abordada e de sua relevância (no caso dos funcionários do setor administrativo); ser pai ou responsável de estudante que tenha vivenciado o período trienal do NEM (2022-2024) (no caso dos pais/responsáveis); e ser aluno do 3° Ano do Ensino Médio da EREMTT em 2025 (no caso dos Alunos), haja vista ser o público estudantil atual da escola que esteve mais diretamente contemplado no período referenciado na temática do trabalho. Enfim, primando que todos os respondentes estejam de acordo e, espontaneamente, se disponham a participar da pesquisa, na perspectiva de enriquecê-la.

4. Instrumento de coleta de dados

A coleta dos dados que alicerçaram a referida pesquisa ocorreu no período de 26/08/2025 a 29/08/2025, com metodologia presencial. A atividade de coleta de dados ocorreu em etapas, onde a princípio foi explicado aos variados públicos respondentes, os objetivos da pesquisa e a importância de ler atentamente e concordar com os termos TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

A logística da aplicação e dos públicos contemplados aconteceu da seguinte maneira:

- 1° Público: Foi realizada a aplicação de questionário aos Funcionários do Setor Administrativo (APÊNDICE A), onde responderam 10 dos 15 profissionais, representando, com isso, quase 67% do referido público da instituição. O questionário foi composto de 10 questões (9 objetivas e 1 subjetiva), organizadas em 2 seções (Gênero/Idade/Formação Docente/Experiência no setor de atuação e apreciação sobre a vigência do Novo Ensino Médio – triênio 2022 a 2024).

- 2° Público: Do questionário aplicado aos Professores (APÊNDICE B), responderam 20 dos 25 docentes que, atualmente, estão lecionando na Escola, representando, 80% dos professores da instituição. O questionário foi composto de 10 questões (9 objetivas e 1 subjetiva), organizadas em 2 seções (Gênero/Idade/Formação Docente/Experiência no setor de atuação e apreciação sobre a vigência do Novo Ensino Médio – triênio 2022 a 2024). Ambos os questionários apresentaram uma sequência que prima por corresponder aos principais ensejos estabelecidos na realização da pesquisa.

- 3° Público: Foi realizada a aplicação de questionário aos estudantes da escola (APÊNDICE C), onde responderam 50 alunos discentes. Considerando todo o alunado da escola, representa mais de 9%; e ao delimitarmos à serie contemplada (3° Ano), essa porcentagem passa a ser mais de 35%. O questionário foi composto de 13 questões (11 objetivas e 2 subjetivas), organizadas em 2 seções (Gênero/Idade/ Residência / Acesso à internet / Renda / Profissão e Escolaridade dos pais e apreciação sobre a vigência do Novo Ensino Médio – triênio 2022 a 2024).

- 4° Público: Do questionário aplicado aos Pais/Responsáveis (APÊNDICE D), participaram 20 respondentes. Considerando todo o universo desse público, no geral da escola, representa cerca de 5%; e ao delimitarmos à serie contemplada (3° Ano), essa porcentagem passa a ser uma média de 20%. O questionário foi composto de 11 questões (10

objetivas e 1 subjetiva), organizadas em 2 seções (Gênero/Idade/Formação/N° de filhos e apreciação sobre a vigência do Novo Ensino Médio – triênio 2022 a 2024).

De acordo com Lakatos (2003), o questionário é uma ferramenta de investigação destinada a coletar dados baseando-se na investigação de um grupo representativo de uma população em estudo. Trata-se de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado.

5. Análise dos dados coletados

Os dados quantitativos foram analisados por meio da estatística descritiva, sendo expostos por meio de tabelas. Além disso, foram confrontados com a teoria levantada durante a elaboração do referencial teórico. A análise dos dados qualitativos se deu através das respostas subjetivas (ou abertas), bem como de questionamentos objetivos (ou fechados), permitindo que o inquirido desenvolvesse respostas relacionadas às suas convicções. Gil (2006, p. 168) ressalta que "a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação".

Destaca-se que, a partir dos dados qualitativos, foram realizadas transcrições e, assim, produzido um texto descritivo e interpretativo, para compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa a respeito do tema estudado, estabelecendo um paralelo com contribuições teóricas, visando consubstanciar melhor as análises realizadas. Para Araújo (2013, p. 88) "a análise de agrupamento é uma ferramenta útil para a análise

de dados em muitas situações diferentes". Esta técnica pode ser usada para reduzir a dimensão de um conjunto de dados, reduzindo uma ampla gama de objetos à informação do centro do seu conjunto".

6. Aspectos éticos

Respaldando todos os cuidados éticos necessários no estudo, destaca-se que os mesmos estão em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (RCNS) n. 196 de 10 de outubro de 1996 do Ministério da Saúde, o qual trata da ética em pesquisa que envolvem pessoas. Além disso, visou-se atender a todos os preceitos éticos requeridos para estudos científicos realizados com seres humanos, tais como a participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade das informações.

Inicialmente, foi enviada para a equipe gestora da EREM Teresa Torres a solicitação para a realização da pesquisa (ANEXO A), a autorização institucional (ANEXO B) para a aplicação dos questionários desenvolvidos. Foi abordado sobre o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual trata-se de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa por padrões éticos.

Por conseguinte, ressalta-se que o Projeto que alicerça o referido trabalho que aqui se desenvolve, foi submetido (via Plataforma Brasil) ao Comitê de Ética da Faculdade de

Integração do Sertão (FIS), tendo sido aprovado em 24/05/2025, através do Parecer n° 7.591.340; sendo que tal Parecer Consubstanciado do CEP consta no Anexo desta pesquisa.

Resultados e discussão

1. Nomenclaturas vinculadas ao novo ensino médio na atualidade, propostas para intervenções eficazes e apresentação, análise e discussão dos dados

Na referida seção, como já menciona, será abordada a apresentação, análise e discussão dos dados auferidos, confrontando-os com embasamentos teóricos que venham a consubstanciar as informações coletadas, intencionando que, a partir dessa interação, a pesquisa seja aprimorada qualitativamente.

Antecedendo tal momento descrito, inicialmente, essa seção apresenta contribuições acerca do contexto mais atual do pós-Novo Ensino Médio, assim como também, a partir do acervo até aqui desenvolvido no referido trabalho, apresenta propostas/sugestões para a adoção de estratégias mais eficientes, perspectivando a promoção de aprendizagem significativa, especialmente, a partir da valorização do ser (em seu sentido mais integral), impactando nos principais protagonistas da comunidade escolar.

Contudo, antes de adentrar-se propriamente nos pontos mencionados, cabe (com o propósito de embasar mais significativamente a essência do capítulo) tecer a relevância

deste para a pesquisa, naquilo que tange às contribuições de um trabalho de campo, no sentido de promover colaborações primárias, num aprendizado construído e não tão-somente replicado, como se caracteriza a pesquisa unicamente bibliográfica. Ficando claro que não se trata de uma crítica ao tipo bibliográfico, até porque, em maior ou menor intensidade, as referências teóricas são essenciais para o alicerce e desenvolvimento do trabalho; mas, por outro lado, o estudo de campo favorece à ampliação do conhecimento, a partir de uma realidade vivencial, prática e contextualizada.

Nessa perspectiva, Cardoso (2023, p. 3) enfatiza que:

> A pesquisa de campo pode ser uma metodologia de ensino bastante vantajosa, pois envolve os estudantes em atividades práticas e interativas que vão além do ambiente da sala de aula, mostrando, literalmente, um mundo muitas vezes novo. É importante ressaltar que a pesquisa de campo requer tempo, recursos e organização para garantir sua validade e confiabilidade. Ela deve ter uma metodologia bem construída e fundamentada, levando em consideração as especificidades do objeto ou da realidade em questão.

Além de possibilitar o fazer, fazendo; o construir, construindo; o trabalho de campo, apesar de mais desafiador, passa a ser, sem dúvida, também mais prazeroso e com tendências a colaborações inovadoras, as quais, muitas vezes, servem de parâmetro para outras realidades que identificam semelhanças em suas situações cotidianas. A interação

constante alicerçada entre o aporte teórico e as contribuições primárias resultam em qualificação atualizada no desenvolvimento do trabalho e nas possibilidades de alcance que o mesmo promove.

Naquilo que se refere aos inúmeros aspectos benéficos promovidos pela pesquisa de campo, Cardoso (2023) reforça fatores que se destacam pelos impactos que produzem. Dentre os mesmos, aponta:

- Motivação e engajamento: Ao sair do ambiente tradicional de sala de aula e se envolver em atividades de campo, os estudantes tendem a se sentir mais entusiasmados com o processo de aprendizagem e conectados ao conteúdo. A pesquisa de campo é uma metodologia valiosa, aplicável em diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino – desde, é claro, que se respeite o grau de complexidade de cada etapa.

- Experiência prática: Estar em contato direto com o objeto de estudo proporciona uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos teóricos trabalhado em sala, pois eles são aplicados e observados no contexto real.

- Aprendizagem ativa: Ao realizar uma pesquisa de campo, os estudantes se tornam protagonistas do processo de aprendizagem. Eles são desafiados a formular perguntas, coletar dados, analisar informações e tirar conclusões. Essa abordagem ativa estimula o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

- Desenvolvimento de habilidades: Colocar o conhecimento *"à prova"* fora das salas de aula auxilia no desenvolvimento de uma variedade de habilidades, como

observação, coleta e análise de dados, trabalho em equipe, comunicação oral e escrita, pensamento crítico e resolução de problemas. Essas habilidades são valiosas não apenas para o processo de aprendizagem, mas também para a vida profissional.

- Contextualização do conhecimento: A pesquisa de campo proporciona aos estudantes a oportunidade de compreender o conhecimento dentro de um contexto específico. Eles podem explorar a relação entre teoria e prática, entender as influências sociais, culturais e ambientais sobre o objeto de estudo e considerar diferentes perspectivas. Isso contribui para uma compreensão mais ampla dos temas abordados.

Por outro lado, a partir desse evidenciar da relevância da pesquisa de campo, na sequência, é debatida a realidade mais atualizada do Ensino Médio, em seu modelo revisto, como sucessor da experiência trienal do ciclo do tão polêmico Novo Ensino Médio, vigente (na Rede Estadual de Pernambuco) no período de 2022 a 2024.

2. *'Renomado'*, *'novíssimo'*... Enfim, o que se espera com a vinda do ensino médio em sua versão mais recente?

Como já enfatizado em alguns momentos ao longo do trabalho, o Novo Ensino Médio, inegavelmente, foi impactante, e isso não somente ao longo de sua vigência trienal (2022 a 2024), mas, antes mesmo, no período de planejamento e organização, bem como, em seu momento posterior, a contar do corrente ano de 2025; enfim, indiscutivelmente, revelou-se

polêmico e começam a se evidenciar sequelas de sua implantação nos dias atuais. Quando se afirma "*sequelas*", não significa necessariamente que trouxe efeitos 100% prejudiciais ou, em seu extremo, totalmente benéficos; até porque essas concepções, em muitos aspectos, são relativas, quando consideram-se as variadas e múltiplas realidades das instituições espalhadas Brasil a fora.

Nesse sentido, essa seção vem colaborar naquilo que se diz respeito ao momento atual, nestes primeiros meses de vivência do Ensino Médio, em sua versão mais recente; tecendo considerações comparativas ao ciclo trienal (2022-2024), analisando e debatendo o contexto em que estamos e, ainda que seja, possivelmente, prematuro consolidar posicionamentos sólidos, haja vista que não temos sequer um ano letivo concluso para informações mais precisas, torna-se relevante aprimorar esse entendimento, visando, até mesmo, aprimorar o planejamento de sua vivência, visando seu aperfeiçoamento constante.

Após toda repercussão a nível nacional e a dimensão polêmica que trouxe consigo, sem trocadilhos ou ironia, nem tão-somente apresentando uma expressão de antítese, "*O velho Novo Ensino Médio*" (2022 a 2024) foi debatido nas comunidades escolares e muito foi revisto e até mesmo excluído, para que as alterações para um novo modelo já pudessem iniciar a partir do ano de 2025.

Verdade é que, talvez, quem sabe, a urgência que foi estabelecida para a nova reforma tenha ofuscado até mesmo uma nova nomenclatura, ou seja, mencionar Novo Ensino

Médio não favorece ao entendimento de qual momento se faça referência: 2022 a 2024 ou a partir de 2025? O modelo, ao mesmo tempo que não trazia consigo uma denominação própria, abria espaço para vários nomes especulativos ou, no mínimo, não-oficiais, como: Novíssimo Ensino Médio; Renomado Ensino Médio; dentre outros.

Nesse viés, Oliveira (2025), salienta que, em 2025, não há uma nova nomenclatura para o ensino médio; o que está ocorrendo é a implementação da Lei nº 14.945/2024, que atualiza a chamada Política Nacional de Ensino Médio, promovendo uma reestruturação do modelo que já estava em aplicação desde 2017. As principais mudanças incluem a reorganização da carga horária, a redefinição dos itinerários formativos, e a adaptação da prova do ENEM para as novas diretrizes.

Ainda conforme a autora (2025), a Política Nacional de Ensino Médio foi instituída em 31 de julho, por meio da Lei nº 14.945/2024. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio.

Dessa forma, de acordo com as colocações feitas, compreende-se que a nomenclatura não recebeu alterações, a nível de repasse federal, ou seja, continua sendo Novo Ensino Médio, porém com ajustes realizados, em detrimento, especialmente, das intensas reinvindicações feitas pela comunidade escolar e a sociedade, como um todo. No entanto, a Rede Estadual de Pernambuco, denominou, a partir de 2025,

esse modelo ajustado de Novo Ensino Médio de 45 horas, em referência às instituições em regime integral que ofertam 45 aulas semanais.

Dessa forma, enfatiza-se que:

> Segundo o Ministério da Educação, o novo ensino médio é uma reestruturação do modelo tradicional com foco em uma formação mais personalizada, flexível e alinhada aos projetos de vida dos estudantes. O modelo que implementado a partir de 2025 é fruto de escutas públicas, avaliações técnicas e críticas ao modelo anterior, com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade do ensino (MARTINS, 2025, p. 3).

Como mencionado pelo autor, teoricamente, não se trata de um modelo amplamente novo, mas sim, de um melhoramento, aperfeiçoamento do vigente no ciclo anterior (2022-2024). Essas adequações são resultado, sobretudo, da considerável repercussão a nível nacional, que impactou significativamente as instituições do Ensino Médio no país (especialmente, as Redes Estaduais de Ensino, as quais exercem esse papel). Realmente, vislumbrava-se notório uma enorme carência de formações que favorecessem ao suporte necessário aos docentes; maior flexibilidade de adequações contextualizadas à realidade da instituição; bem como o desfecho mais relevante e prioritário que é o adequado desenvolvimento da autonomia e protagonismo do estudante com suas perspectivas de continuidade no pós-Ensino Médio,

especialmente, na ótica do ingresso no Ensino Superior e efetiva inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Martins (2025) faz menção aos aspectos que, segundo ele, representam as mais relevantes mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, a partir de 2025; sendo estes:

1. Aumento da carga horária: A carga horária total do ensino médio passa a ser de 3.000 horas, distribuídas:

Formação Geral Básica: 2.400 horas (antes eram 1.800), com foco nos componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa e suas Literaturas; Línguas Estrangeiras, sendo a Língua Inglesa obrigatória; Arte, Educação Física, Matemática; História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Física, Química e Biologia.

Itinerários Formativos: mínimo de 600 horas, com aprofundamento em áreas escolhidas pelo estudante; sendo que, nos cursos técnicos, os itinerários podem chegar até 1.200 horas.

2. Escolha de Itinerários Formativos: As escolas devem oferecer ao menos dois itinerários entre as seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza; Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. Isso permite que o aluno escolha aprofundar seus estudos na área que mais se conecta com seus interesses e metas de vida.

3. Integração com a formação técnica: O novo ensino médio também possibilita que o aluno conclua o ensino médio com dupla certificação: ensino médio regular + formação técnica e profissional. Isso amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão dos estudos.

4. Ensino presencial como prioridade: A nova legislação estabelece que o novo ensino médio deve ser presencial. O uso de tecnologia é permitido apenas de forma complementar ou em casos específicos.

5. Implantação será gradual: O novo Ensino Médio está sendo implementado de forma gradual. O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu prazos para que as escolas públicas e privadas se adequem ao novo modelo: 2025 (1ª série); 2026 (2ª série) e 2027 (3ª série). Essa fase de transição permitirá que escolas, professores e redes se adequem à nova estrutura curricular e organizacional.

Tecendo comentários acerca das colocações do autor, constata-se que, sem dúvida alguma, um dos maiores anseios e ponto das maiores discussões público, na polêmica do Novo Ensino Médio (triênio 2022-2024), foi a questão da distribuição de carga horária para as disciplinas da Formação Geral Básica em detrimento dos Itinerários Formativos. Ao passo que iam avançando no ciclo, os estudantes tinham redução na FGB e aumento nos Itinerários; ou seja, ao chegarem no 3° Ano do Ensino Médio (momento de conclusão), constatava-se mais aulas dos Itinerários do que da FGB.

Como dito, com as novas reformulações, há um aumento mais significativo nas disciplinas da FGB, haja vista

que, especialmente, no limiar da conclusão da etapa da Educação Básica (3° Ano), os discentes necessitam de um maior suporte, especialmente, nas áreas em que se cobra mais para o seu futuro, seja acadêmico ou profissional.

Em relação às escolhas dos Itinerários, as Redes optam pelos que pretende ofertar e os estudantes, por sua vez, escolhem dentro dessas opções. Esse processo de decisões da Rede, bem como das instituições é essencial, haja vista que se perceba coerente e adequado levar em conta o contexto em que a comunidade se encontra e as possibilidades potenciais, conforme o perfil do público que atende.

No tocante à integração com a formação técnica, muitas instituições de Ensino Médio Integral, ofertam cursos em áreas técnicas, possibilitando, com isso, ao aluno, não somente concluir a Educação básica, mas, também, simultaneamente, ter um curso técnico, o quem a favorecer ao seu eficiente ingresso no mercado de trabalho, bem como qualificar o seu currículo e qualificar o seu conhecimento, na parceria teoria e prática do conhecimento.

Já sobre a implantação, as redes receberam orientações com prazos sugeridos a acontecer, como mencionado, de forma gradual, no entanto, detinham a autonomia para realiza-la conforme o contexto local e respeitando o limite desse prazo. Na rede estadual de Pernambuco, os Itinerários foram adotados de maneira padronizada, primando pela eficiência no fortalecimento do protagonismo estudantil e seu contexto acadêmico e profissional. Essa iniciativa também colabora em outros

aspectos relevantes no cotidiano da instituição, como o favorecimento aos procedimentos burocráticos e documentais da secretaria escolar, favorecendo, por exemplo a comunicação entre as escolas da rede, naquilo que tange a históricos, transferências e outros.

Em Pernambuco, essa implantação não aconteceu de maneira paulatina ao longo dos anos do Ensino Médio, ou seja, já a partir de 2025, todas as turmas já receberam os ajustes em suas grades curriculares. Essa medida não aguardou o fechamento de mais um ciclo, pois, se assim fosse, o Ensino Médio só estaria totalmente contemplado apenas em 2027. Com isso, todos os estudantes, em suas séries/anos, passam a usufruir, simultaneamente, dos ajustes benéficos advindos em 2025, especialmente, naquilo que se refere à reorganização da carga horária da FGB e dos Itinerários Formativos.

A respeito das principais informações do contexto atual da rede estadual de Pernambuco, naquilo que se refere às suas Diretrizes de orientação e vigência em 2025, Fonseca (2025) enfatiza que a Secretaria de Educação de Pernambuco fixou as normas relativas à implementação das matrizes curriculares de transição para o Ensino Médio, no ano de 2025, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. As diretrizes foram aprovadas por unanimidade em novembro de 2024 pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O texto aborda os referenciais teórico-conceituais que devem reger a oferta do ensino médio, define aspectos da organização curricular e das formas de oferta, conceitua a

Formação Geral Básica, definindo sua carga horária e regras para a composição com os itinerários formativos, tanto de aprofundamento como da educação profissional e tecnológica (EPT).

Além disso, a resolução trata das mudanças que deverão ser implementadas nas avaliações dessa etapa de ensino nos próximos anos, como no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A normativa estabelece parâmetros para a construção das propostas pedagógicas de cada unidade educacional e define o conceito "Projeto de vida" como uma estratégia transdisciplinar para a formação do estudante.

Fonseca (2025) detalha, mais minuciosamente, as conceituações de cada referencial teórico, da seguinte forma:

I - Formação Geral Básica: é a parte do currículo comum a todos(as) os(as) estudantes do Ensino Médio, composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em articulação com a parte diversificada, ocorrendo por intermédio dos componentes curriculares, conforme áreas de conhecimento;

II - Itinerário Formativo: é a parte do currículo composta por unidades e componentes curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outros, em que os(as) estudantes do Ensino Médio podem escolher uma ou mais áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional, de acordo com seus interesses, habilidades e perspectivas futuras, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos;

III - Itinerário Formativo de Aprofundamento: é o conjunto de unidades curriculares organizado com ênfase no(s) componente(s) curricular(es) que compõe(m) a(s) área(s) de conhecimento eleita(as) pelos(as) estudantes;

IV - Itinerário de Formação Técnica e Profissional: é o percurso educacional destinado à educação profissional técnica de nível médio, desenvolvido, preferencialmente, com oferta integrada ou concomitante intercomplementar, de modo integrado à Formação Geral Básica, observando a indissociabilidade entre a preparação para o mundo do trabalho, a preparação para a cidadania e a preparação para a continuidade dos estudos em nível superior;

V – Eletivas: são unidades curriculares que garantem direitos e objetivos de aprendizagem; desenvolvimento das competências e habilidades definidas para o Ensino Médio, visando ampliar o conhecimento dos(as) estudantes, em seus diversos interesses, com base no documento curricular do Ensino Médio e ao Projeto Político-Pedagógico da escola;

VI - Projeto de Vida: é um tema transversal a todos os componentes curriculares, que promove processos intencionais e estruturados de aprendizagem, considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional; a integração comunitária no território; a participação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável;

VII - Projetos Integradores: são formas de organização pedagógica nos Itinerário Formativos que asseguram o planejamento interdisciplinar das unidades

curriculares de aprofundamento, com o objetivo de sintetizar e integrar as aprendizagens da Formação Geral Básica, proporcionando a apropriação de conhecimentos científicos e a articulação entre teoria e prática;

VIII - Projetos Interdisciplinares: são formas de organização pedagógica, envolvendo temas transversais que compõem o currículo, com o objetivo de assegurar os processos de ensino e aprendizagem por meio da articulação de diferentes componentes curriculares, garantindo aos(às) estudantes a compreensão destes temas, a partir dos repertórios da ciência, da cultura, do mundo do trabalho e das tecnologias;

IX - Educação mediada por tecnologia: é a prática pedagógica que permite a realização de aulas, a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar, sendo os professores mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Estas matrizes valem para todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual. No caso das escolas indígenas, será facultada a implementação da matriz de transição para o ano letivo de 2025, considerando cronograma pactuado com as lideranças dos povos. Além disso, as escolas contarão com as disciplinas eletivas, com jornada de 45 horas-aula semanais que deverão ser propostas pelos professores, considerando os interesses dos(as) estudantes e a possibilidade de oferta.

Já o Projeto de Vida será abordado como tema transversal, voltado para a reflexão, além de considerar a relação entre o indivíduo que se reconhece capaz de escolhas

autônomas e sua interação com o outro em contextos diversos, dentro e fora do ambiente escolar. A disciplina ainda deve contemplar a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes de forma a possibilitar o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial, aquelas ligadas ao mundo do trabalho.

As diretrizes preveem que os estudantes saiam capacitados para entrar no mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais, fundamentados em conhecimentos científicos e tecnológicos. Para estudantes transferidos, as unidades de ensino deverão analisar o Histórico Escolar, a fim de assegurar o aproveitamento dos estudos concluídos com êxito, garantindo que as etapas sejam concluídas.

Nesse viés, ainda que em meio a desafios e incertezas, são debatidas, a seguir, propostas para que o Novo Ensino Médio seja, na prática, coerente aquilo que contempla em suas diretrizes de funcionamento.

3. Propostas para intervenções e vivências mais eficazes (valorização das habilidades e potencialidades dos estudantes)

Todas essas polêmicas e reviravoltas que alicerçaram o Novo Ensino Médio desde as suas primícias em 2017, acredita-se que, não intencionalmente, é claro, acabaram, infelizmente, tomando contornos indesejados, de forma mais consolidada no fechamento de seu 1° e único ciclo vivencial (triênio 2022-2024). Contudo, obviamente, os ensejos eram os

melhores possíveis, até porque nos planejamentos teóricos, as expectativas de confirmação prática eram as melhores possíveis; porém, na prática, não foi exatamente o que aconteceu.

Neste tópico da pesquisa, o qual vem transitar entre o âmago mais teórico do trabalho (digamos assim) e a parte do estudo de campo (trazendo informações em dados primários, auferidos pela aplicação dos questionários aos concebidos principais protagonistas nessa vivência da temática), entende-se a relevância em se abordar também, em meio ao contraste de desafios e vantagens do Novo Ensino Médio em seu formato atual, ao nosso entender, o foco mais prioritário da educação (especialmente, na conclusão da etapa básica), que é a promoção de uma aprendizagem significativa para a vida do estudante, numa amplitude além da continuidade de seus estudos, mas, atingindo eficientemente sua adequada preparação para o mercado de trabalho. E, nesse contexto, torna-se indispensável se refletir e considerar a relevância da valorização das habilidades e potencialidades inerentes aos alunos.

Nesse sentido, Martins (2025), apontam que, apesar dos avanços propostos, a implementação plena do novo ensino médio exige atenção a pontos críticos, como: Formação continuada e valorização dos professores; Ampliação real da oferta de itinerários formativos; Investimento em infraestrutura e conectividade; Escuta ativa dos estudantes e da comunidade escolar; Garantia de equidade, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Infelizmente, conforme cita o autor, ainda se vislumbra no cotidiano da instituição, no chão da escola, que algumas lacunas ainda persistem; como: um planejamento e organização das redes, no sentido de promover formações adequadas, em tempo hábil e com o suporte de material necessário aos Itinerários Formativos; aprofundamento da parceria com a comunidade escolar, na perspectiva da escuta ativa e protagonismo estudantil.

Por outro lado, o autor (2025, p. 13) aponta um tripé de vantagens, bem como uma tríade de desafios ainda remanescentes. Sendo, segundo ele, as vantagens:

> Flexibilidade e Autonomia: O novo Ensino Médio permite que o aluno escolha um caminho de acordo com seus interesses. Isso torna o aprendizado mais pessoal e importante para o futuro; Preparação para o Mercado de Trabalho: A formação técnica e profissional dá aos alunos uma chance especial. Assim, eles podem sair da escola com uma qualificação que pode ser usada logo no mercado de trabalho; Integração de Conhecimentos: A nova organização do currículo por áreas de conhecimento ajuda na aprendizagem. Ela integra disciplinas e torna o aprendizado mais significativo.

Não restam dúvidas de que se estudar aquilo no qual se identifica e que favorece potencializar o seu perfil já se revela um fator essencial. Além disso, há o aperfeiçoamento da autonomia do estudante, ao passo que lapida o seu discernimento e impulsiona a aprendizagem significativa. Por

outro lado, sentir-se mais apto ao ingresso efetivo no mercado de trabalho é indispensável, tanto na ótica do estudante egresso (por meio do conhecimento teórico unido ao prático), bem como, na visão social, haja vista todos aqueles que, direta ou indiretamente, irão participar e usufruir do serviço prestado.

Contudo, Martins (2025) discorre também sobre alguns desafios cruciais:

=> Infraestrutura e Recursos: Para que o novo Ensino Médio funcione bem, as escolas precisam oferecer diferentes itinerários formativos. Isso exige investimentos em infraestrutura e em profissionais qualificados;

=> Desigualdade Regional: Nas regiões mais pobres do Brasil, as escolas já têm dificuldades para atender a demanda básica. Por isso, implementar o novo Ensino Médio configura-se um grande desafio;

=> Capacitação de Professores: O sucesso da reforma depende da formação contínua dos professores. Eles precisam se adaptar a novas metodologias de ensino. Essas metodologias devem ser mais integradas e menos fragmentadas.

Na verdade, não se pode considerar que tais pontos colocados pelo autor sejam informações novas, ou seja, que tenham surgido a partir de 2025; pelo contrário, caracterizam-se como obstáculos remanescentes do ciclo trienal anterior. Assim, torna-se indispensável buscar rever a persistência em edemas reincidentes, especialmente, em aspectos estruturais que vêm a comprometer, de maneira mais substancial, os mais

relevantes propósitos trazidos pelo atual modelo do Novo Ensino Médio.

Dentre os principais pontos, alvo do alicerce das polêmicas e repercussões na sociedade a respeito da primeira vigência do Novo Ensino Médio (2022-2024), destacamos, mais uma vez, a questão do ENEM. Essa inquietude duvidosa pairava não somente sobre os estudantes que se encontravam no limiar da conclusão do Ensino Médio, mas, envolvia toda uma estrutura de organização, planejamento e execução.

Diante dessa linha de raciocínio, Martins (2025) reforça que, com a mudança no Ensino Médio, espera-se que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também mude. Isso é para se adaptar à nova estrutura curricular, pois, o mesmo é a principal forma de entrada para o ensino superior no Brasil. Ele deve incluir questões que mostrem os itinerários formativos e as áreas de conhecimento.

Essa expectativa ainda existe de quais os procedimentos a serem adotados para a realização do ENEM, haja vista que persiste o dilema de como unificar aquilo que é diverso, como a questão dos Itinerários Formativos, os quais são fruto de escolhas realizadas, ainda que, na parte da FGB, se configure uma padronização para as disciplinas contempladas.

Por conseguinte, Patriota (2025, p. 7) aponta que:

> O novo Ensino Médio é uma tentativa de modernizar a educação no Brasil, tornando-a mais conectada às demandas do século XXI. Ao flexibilizar o currículo e oferecer mais opções, espera-se que a evasão escolar no Brasil diminua. Assim, mais jovens poderão

> terminar o Ensino Médio com habilidades práticas e acadêmicas. Por fim, para conectar a escola com o mercado de trabalho, o novo modelo pode ajudar a reduzir o desemprego juvenil. Isso forma cidadãos mais prontos para os desafios do mundo atual.

O autor ainda acrescenta que o novo ensino médio 2025 representa um passo importante na modernização da educação brasileira. Ao oferecer mais possibilidades de escolha e um currículo mais conectado à realidade dos jovens, o modelo tem potencial para transformar o ensino médio em uma etapa mais significativa, inclusiva e preparatória para os desafios do século XXI. Contudo, será necessário planejamento, diálogo e investimento. O futuro da educação começa agora - e passa por um novo olhar sobre o ensino médio.

Essa concepção prima pela efetiva conquista e realização do ensejo maior de promover a autonomia e o protagonismo estudantil, a partir de uma aprendizagem efetivamente significativa, tornando o discente apto à continuidade dos estudos (via ingresso no Ensino Superior), bem como lapidando as suas capacidades para inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Menéndez (2024), habilidades de ordem superior, como pensamento crítico, avaliação e análise, tornaram-se essenciais para que os jovens tenham sucesso, não apenas academicamente, mas também para prosperarem em suas vidas pessoais e profissionais.

É perceptível que a grande maioria das negativas imputadas ao ciclo trienal do Novo Ensino Médio (2022-2024) e que, em 2025, se temia à sua continuidade, era justamente a respeito da administração de inserção da Parte Diversificada na grade curricular, ou seja, os componentes curriculares que se somam às disciplinas da Formação Geral Básica; dentre elas: Itinerários Formativas; Eletivas; Projeto de Vida; dentre outros.

Em relação a esse aspecto, como já apresentado ao longo do trabalho em alguns momentos, houve a elevação na carga horária dos componentes da FGB em detrimento dos Itinerários Formativos, o que realmente veio a atender uma grita intensa da comunidade escolar; no entanto, não se trata somente de reduzir o número de aulas dos Itinerários, mas, sobretudo, ainda que em quantidade reduzida de carga horária, dá o suporte e os subsídios necessários para as suas vivências adequadas e exitosas.

Como apresenta Nunes (2025), as habilidades de ordem superior também estão no centro das necessidades dos nossos alunos hoje – permitindo-lhes navegar em situações sociais, gerenciar o estresse e pensar de forma positiva para encontrar soluções. Ao aumentar a inteligência emocional, criatividade e resiliência nos jovens por meio da educação em sala de aula, os líderes promovem a aprendizagem ao longo da vida e o avanço na carreira, além da capacidade de prosperar como indivíduos.

Tais colocações da autora direcionam para a necessidade da formação integral do ser e as atenções indispensáveis a aspectos cruciais para a promoção desse

intuito. Nesses fatores, a existência e a vivência da parte diversificada da grade curricular vêm corroborar para com a importância desses componentes: Eletivas que possam direcionar e envolver a participação dos estudantes, no sentido do despertar e aprimorar do pensamento crítico; Itinerários que instiguem as potenciais habilidades discentes frente ao conhecimento construído na prática; Projeto de Vida para orientar na produção de um planejamento do indivíduo em suas múltiplas participações no âmbito social; dentre outros.

Nesse viés, Nunes (2025) reforça que, ao integrar habilidades de pensamento de ordem superior de forma holística na sala de aula, as instituições educacionais brasileiras podem formar cidadãos completos, bem equipados para encontrar soluções para os maiores desafios que enfrentamos hoje – e aqueles que nos esperam amanhã. Além de desenvolver o conhecimento e a capacidade de cuidar de si mesmos e uns dos outros, cultivando o bem-estar socioemocional, compaixão e empatia.

Aqui, realmente, endossar que a aprendizagem é múltipla, diversa e evolutiva. Ela deve ir além da capacidade de memorização esporádica de conteúdos, muitas vezes, desconexos de seu cotidiano e limitados tão-unicamente a atingir pontuações mínimas para uma aprovação do final do ano letivo. Infelizmente, ainda que disponhamos de ideias, modelos, orientações que propaguem uma educação crítica, emancipadora e integral; na prática, muito ainda se configura no tradicionalismo da nota pela nota e não se prioriza o

aprendizado concreto – aquele que se constrói na vivência prática do cotidiano.

Menéndez (2024) ainda complementa que essa abordagem da educação não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também cultiva futuros cidadãos capazes de impulsionar a inovação e a mudança positiva.

À medida que o Brasil emerge como líder dentro das novas dinâmicas de uma sociedade globalizada, devemos preparar nossos estudantes com uma educação que seja tanto transformadora quanto continuamente evolutiva. Elevar o desenvolvimento de habilidades e competências equipará os jovens brasileiros não apenas para ter sucesso em suas carreiras profissionais, mas para se tornarem cidadãos do mundo atenciosos e empáticos.

Assim, o Novo Ensino Médio em sua versão mais atual deve contemplar, de fato, um aprendizado mais diversificado e dinâmico; valorizando as potencialidades e habilidades que os estudantes trazem consigo, através de metodologias que promovam a interação efetiva entre teoria e prática; e por que não, inverter essa ordem que parece imutável, ou seja, por que não favorecer ao conhecimento construído e não simplesmente repassado; através, por exemplo, de oficinas e projetos onde o estudante, realmente, protagonize o aprendizado.

Serão enfocadas, a seguir, considerações relevantes sobre a apresentação, análise e discussão dos resultados, a partir dos resultados auferidos pela aplicação dos questionários aos públicos contemplados.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Cada questão é apresentada em forma de Tabela, seguindo-se de apresentação com destaque aos dados mais relevantes, bem como confronto teórico e comentário a respeito do que fora respondido.

- Questionário Aplicado à Coordenação/Equipe Pedagógica (Setor Administrativo):

SEÇÃO I: Gênero/Idade/Formação Docente/Experiência

Tabela 1. Questionário unificado (Gênero/Idade/Formação Docente/ Experiência)

QUESTÕES	RESPOSTAS (Frequência → Percentual)	
Gênero	Masculino (4 → 40%)	Feminino (6 → 60%)
Faixa etária	30 a 40 (4 → 40%)	40 a 50 (3 → 30%)
	acima de 50 (3 → 30%)	
Possui Graduação	Sim (9 → 90%)	Não (1 → 10%)
Possui Especialização	Sim (6 → 60%)	Não (4 → 40%)
Tempo que atua no cargo/função atual	Menos de 1 ano (2 → 20%)	1 a 5 anos (2 → 20%)
	Acima de 10 anos (5 → 50%)	5 a 10 anos (1 → 10%)
TOTAL	(10 → 100%)	

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A tabela 1 traz os resultados auferidos na aplicação do Questionário contemplado na Seção I. O mesmo aponta

informações acerca do Sexo, Idade, Formação Docente e Experiência na função em que o entrevistado está atuando.

Em relação ao Gênero, os mesmos disseram que: 4 (40%) são do gênero masculino; enquanto que 6 (60%) são do gênero feminino; o que vem a representar uma amostra fidedigna ao universo escolar participante, o qual traz um equilíbrio entre homens e mulheres que trabalham no setor administrativo da instituição.

Além disso, no que se refere à faixa etária dos respondentes, estes afirmaram que: 4 (40% dos funcionários) têm entre 30 e 40 anos; 3 (30% dos funcionários) têm entre 40 e 50 anos e 3 (30% dos funcionários) têm acima de 50 anos. Esses dados reforçam, mais uma vez, também o equilíbrio nas idades dos participantes amostrais, caracterizando fator relevante para a efetivação de uma análise melhor elaborada e condizente à realidade da escola estudada.

Avançando para a questão da Formação Acadêmica, foi detectado que, em relação a ter Graduação: 9 (90% dos respondentes) disseram ter; enquanto que apenas 1 (10% dos respondentes) disse não ter. Já sobre possuir Curso de Especialização, o resultado mostrou que: 6 (60% dos respondentes) disseram sim; enquanto que 4 (40% dos respondentes) disseram não possuir. O consolidado dessas respostas caracteriza, em sua grande parte, o fato de alguns cargos administrativos não assegurarem (até a legislação atual estadual) possibilidades de progressão e ascensão de carreira e salarial, ou seja, passando a ser uma das principais razões que

desmotivam e não instigam alguns profissionais do referido setor a não buscar aperfeiçoamentos acadêmicos.

Concluindo a análise da Tabela I, naquilo que se refere à experiência do profissional no setor (tempo que atua no cargo/função atual), verificou-se que: 2 (20% dos funcionários) afirmaram estar a menos de 1 ano; 2 (20% dos funcionários) disseram estar entre 1 e 5 anos; 1 (10% dos funcionários) respondeu estar entre 5 e 10 anos; e 5 (50% dos funcionários) afirmaram estar no ofício há mais de 10 anos.

Conforme apontam os dados do último item da Tabela I, fica perceptível que a maioria dos entrevistados já apresentam experiência no cargo/função que exercem na atualidade; razão também de substancial relevância à medida que os mesmos passaram pelos momentos de transição, entre o antes, o durante e o pós ciclo do Novo Ensino Médio (2022-2024), o que vem a solidificar ainda mais a confiabilidade nas respostas dadas, no sentido de embasar em maior nível a essência da amostra utilizada.

SEÇÃO II: Questões vinculadas à vivência do Ciclo Trienal (2022-2024) do NEM

Tabela 2. Relação do cargo/função atual em que está com a parte pedagógica e administrativa da escola

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	10	100%
Não	0	0%
TOTAL	10	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 2 revela que, em relação ao cargo/função em que trabalham e a relação deste com a parte pedagógica e administrativa da escola, os mesmos foram unânimes, onde: 10 (100% dos respondentes) afirmaram que sim; resultado que direciona, de forma mais substancial, a análise a ser realizada.

Nesse sentido, Henrique (2025) enfatiza que o Novo Ensino Médio em seu ciclo inicial (2022 a 2024) apresentou inúmeras lacunas, as quais, ao longo do tempo não foram, eficientemente, preenchidas.

Nesse viés, as demandas burocráticas das escolas também se mostraram complexas, como, por exemplo, a adaptação e adequação de documentações necessárias aos estudantes numa solicitação de transferência para outro estado da federação.

Como proceder, se as grades curriculares se mostravam distintas, especialmente, na parte diversificada que contemplara os Itinerários Formativos? Como garantir a continuidade da aprendizagem ao discente nas trilhas que, teoricamente, foram "*escolhidas*"?

Essa unanimidade das colocações dadas reflete também os diversos impactos que o NEM (ciclo 2022-2024) causou não somente na prática direta da sala de aula em contato com o estudante, mas, na estrutura como um todo, tendo consideráveis reflexos na parte burocrática e nos serviços de ambientes administrativos da instituição, como documentos da secretaria, dentre outros.

Tabela 3. Avaliação do ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Foi razoável (os desafios continuaram os mesmos)	3	30%
Foi ruim ou péssimo (os problemas se intensificaram)	7	70%
TOTAL	10	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Analisando os dados da Tabela 3, verifica-se que, em relação ao ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024), os respondentes apreciaram que: 3 (30% dos participantes) foi razoável (enfatizando que os desafios existentes permaneceram de igual forma); enquanto que 7 (70% dos participantes) foi ruim ou péssimo (afirmando com convicção que os problemas se intensificaram).

De acordo com Martins (2025), as dificuldades do NEM até 2024 iam além dos desafios direcionados pelos Itinerários Formativos, impactando em grande intensidade também na organização administrativa das redes estaduais e das instituições escolares, gerando dúvidas e imprecisões nos encaminhamentos documentais dos estudantes; nas diretrizes e normativas orientadoras para a sua execução, bem como no atraso (quando não na inexistência) de materiais de suporte adequados.

Fica nitidamente perceptível que, mesmo sem um contato direto com os estudantes em sala de aula, a equipe

administrativa da escola vislumbrou a complexidade que o NEM impôs também nos trabalhos mais burocráticos, como em confecção de documentações dos estudantes; comunicação com a equipes de professores para repasses solicitados, porém, sem a prévia orientação e suporte necessários, etc.

Tabela 4. Existência de consulta acerca da adoção do nem, antes de o mesmo entrar em vigor

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	3	30%
Não	7	70%
TOTAL	10	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Tendo por base os informes da Tabela 4, constata-se que, em relação à consulta acerca da adoção do NEM antes de o mesmo entrar em vigor: 3 (30% dos funcionários) disseram que sim; enquanto que 7 (70%) afirmaram que essa etapa não foi promovida.

Conforme ressalta Almeida (2023), desde que foi apresentado, o projeto do NEM foi alvo de críticas pela ausência de debate sobre os interesses da sociedade, isso tanto em relação aos especialistas em educação quanto por parte dos alunos. Foi uma medida autoritária que não manteve diálogo com a comunidade escolar, as entidades educacionais ou estudantis.

Na verdade, esses 3 profissionais que responderam sim à questão levantada (identificados com F2, F7 e F9),

chamaram a atenção que não se tratou de uma resposta muito convicta, haja vista que consideraram o momento de escolha das Trilhas de Aprendizagem (Itinerários Formativos) realizado no segundo semestre de 2021, como sendo uma consulta, mas que, no entanto, não significara exatamente a adoção do NEM em toda a sua amplitude.

Por outro lado, a maioria dos respondentes (70%) não titubeou, respondendo com sólida convicção que, de forma alguma, a equipe entrevistada, bem como nenhum membro da comunidade escolar teve oportunidade de escuta e colaboração na implementação do sistema; tão somente buscou se adaptar a determinações que já vieram direcionadas.

Tabela 5. O maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do nem

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Formações insuficientes ou inexistentes	5	50%
Insuficiência ou inexistência de material de apoio ao corpo docente	5	50%
TOTAL	10	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 5 revela que, em relação à concepção acerca do maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do NEM (2022 a 2024): 5 (50% dos respondentes) disseram ser a insuficiência ou inexistência de formações promovidas;

enquanto que o mesmo quantitativo 5 (50% dos respondentes) afirmaram ser a insuficiência ou inexistência de material de apoio ao corpo docente.

Nesse contexto, Lopes (2023) reforça que, dentre os principais desafios enfrentados, destacam-se: a falta de material didático, a falta de formação ou preparo adequado ao novo Ensino Médio, dificuldade em aprofundar os conteúdos devido à falta de conhecimentos básicos dos estudantes, trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula e adequar os conteúdos às tecnologias e ao modo de aprendizado dos estudantes, especialmente, pelas severas sequelas deixadas pela pandemia da COVID-19.

Foi indiscutível que, dentre as questões objetivos direcionadas ao público em questão, a contemplada nessa Tabela 5, foi aquela em que todos os entrevistados mencionaram o ensejo que optar por mais de uma das alternativas disponíveis, haja vista que, segundo os mesmos, todas elas (ainda que em intensidades distintas) se configuraram como barreiras muito consistentes. Contudo, os mesmos foram orientados a se atentar ao enunciado da questão que chamava a atenção não somente aos desafios, mas, sobretudo, ao "maior" deles.

Concluindo as questões direcionados ao primeiro público, foi direcionada uma pergunta subjetiva (aberta) para que os entrevistados pudessem dar a sua colaboração de forma mais espontânea e sincera. A seguir, a síntese das mais relevantes contribuições dos respondentes ao questionamento: *"Quais seriam suas principais sugestões para que a vivência do NEM tivesse sido mais exitosa?"*

* Que antes de sua implementação, tivesse sido realizado um estudo prévio para estimar os impactos na comunidade escolar. A decisão acabou sendo unilateral, sem consultas aos profissionais da educação, os quais, representam a principal base do sistema educacional;

* Que tivessem sido ofertadas formações continuadas aos professores e Itinerários que, realmente, refletissem interesses, talentos e projetos de vida dos estudantes;

* Que tivesse sido disponibilizado material pedagógico adequado e não houvesse redução drástica das disciplinas da Formação Geral Básica;

* Que houvesse, de fato, melhorias na infraestrutura da instituição escolar para a promoção de uma melhor qualidade de ensino;

* O NEM (2022-2024) também falhou ao não direcionar os estudantes para os objetivos do ENEM e demais processos de ingresso no Ensino Superior;

* Que todas as disciplinas introduzidas (especialmente os Itinerários Formativos), tivessem o mesmo parâmetro que as disciplinas da FGB, especialmente naquilo que diz respeito à atribuição de notas e não somente de acompanhamento das frequências;

* Que houvesse momentos oportunizados para a escuta ativa da comunidade escolar, principalmente, de professores, estudantes e da família;

* Que tivesse sido realizadas ações a partir de planejamentos mais amadurecidos e, a partir disso, a

necessidade de maior disponibilidade de recursos para a efetivação de ações prioritárias necessárias.

*** Questionário Aplicado aos Professores:**

SEÇÃO I: Gênero/Idade/Formação Docente/Experiência

Tabela 6. Questionário unificado (Gênero/Idade/Formação Docente/Experiência)

QUESTÕES	RESPOSTAS (frequência → percentual)	
Gênero	Masculino (10 → 50%)	Feminino (10 → 50%)
Faixa etária	30 a 40 (9 → 45%)	40 a 50 (7 → 35%)
	acima de 50 (4 → 20%)	
Possui Graduação	Sim (20 → 100%)	Não (0 → 0%)
Possui Especialização	Sim (9 → 45%)	Não (11 → 55%)
Tempo que atua como Professor(a)	Menos de 1 ano (1 → 5%)	1 a 5 anos (8 → 40%)
	Acima de 10 anos (8 → 40%)	5 a 10 anos (3 → 15%)
TOTAL	(20 → 100%)	

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A tabela 6 traz os resultados auferidos na aplicação do Questionário contemplado na Seção I. O mesmo aponta informações acerca do Gênero, Idade, Formação Docente e Experiência no cargo de Professor.

Em relação ao Gênero, os mesmos disseram que: 10 (50% dos respondentes) são do gênero masculino; enquanto

que os outros 10 (50% dos respondentes) são do gênero feminino; o que vem a configurar uma amostra muito fiel ao universo escolar entrevistado, o qual traz um equilíbrio total entre homens e mulheres que estão atuando na sala de aula como professores, na referida instituição.

Além disso, no que se refere à faixa etária dos respondentes, estes afirmaram que: 9 (45% dos professores) têm entre 30 e 40 anos; 7 (35% dos professores) têm entre 40 e 50 anos e 4 (20% dos professores) têm acima de 50 anos. Esses dados enfatizam, mais uma vez, também a diversidade nas idades dos participantes amostrais.

Avançando para a questão da Formação Acadêmica, foi detectado que, em relação a ter Graduação (Curso Superior): 20 (100% dos entrevistados) disseram ter, ou seja, correspondendo a uma unanimidade. Já sobre possuir Curso de Especialização, o resultado mostrou que: 9 (45% dos respondentes) disseram sim; enquanto que 11 (55% dos respondentes) disseram não possuir. O consolidado dessas respostas caracteriza, em sua grande parte, um equilíbrio nos dados. Necessário frisar que a instituição recebeu (nos últimos dois anos) um número significativo de professores efetivos (oriundos de concurso público), enquanto que o n° de professores contratados reduziu em igual proporção. Esses fatos integrados justificam as respostas para a questão realizada.

Concluindo a análise da Tabela 6, naquilo que se refere à experiência do profissional na docência (tempo que atua no cargo de professor), verificou-se que: 1 (5% dos

professores) afirmou estar a menos de 1 ano; 8 (40% dos professores) disseram estar entre 1 e 5 anos; 3 (15% dos professores) respondeu estar entre 5 e 10 anos; e 8 (40% dos professores) afirmaram estar no cargo há mais de 10 anos.

Conforme apontam os dados do último item da Tabela 6, fica perceptível que a maioria dos entrevistados já apresenta certa experiência no cargo de professor; razão também de substancial relevância à medida que os mesmos passaram pelos momentos de transição, entre o antes, o durante e o pós ciclo do Novo Ensino Médio (2022-2024), o que vem a solidificar ainda mais a confiabilidade nas respostas dadas, no sentido de embasar em maior nível a essência da amostra utilizada.

SEÇÃO II: Questões vinculadas à vivência do Ciclo Trienal (2022-2024) do NEM

Tabela 7. Continuidade em lecionar, majoritariamente, as disciplinas da área de formação no período de vivência do Novo Ensino Médio (NEM)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	7	35%
Não	13	65%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 7 revela que, em relação ao período de vivência do Novo Ensino Médio (2022-2024), se, nesse período, os professores continuaram lecionando, majoritariamente, as

disciplinas de sua área de formação, os mesmos responderam: 7 (35% dos respondentes) afirmaram que sim; enquanto que 13 (65% dos respondentes) disseram que não.

Nesse sentido, Henrique (2025) enfatiza que a "*redução da FGB*" no Novo Ensino Médio foi criticada porque, apesar de leis recentes que a recomendaram ou a exigiram, a implementação de uma carga horária básica mais sólida tem sido prejudicada. As críticas apontam que essa redução na prática resulta na diminuição do tempo dedicado a disciplinas como Ciências Humanas, gerando um ensino desigual entre escolas públicas e particulares, falta de preparo de professores, e um potencial direcionamento dos alunos para trabalhos de menor complexidade, sem preparo adequado para o ensino superior.

Com as matrizes curriculares a serem seguidas ao longo do ciclo (2022-2024), as disciplinas da Formação Geral Básica tiveram redução crescente ao longo de cada ano; e isso, sem dúvida alguma, impactou significativamente no planejamento dos professores e na necessidade de os mesmos terem que se reinventar, no sentido de buscarem lecionar disciplinas novas, tendo insuficiência e, na maioria dos casos, inexistência de materiais para a preparação de suas aulas; e, aliado a esse fato, a queda significativa, das disciplinas de sua área de formação.

Tabela 8. No ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024), você acha que

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Foi razoável (os	5	25%

desafios continuaram os mesmos)		
Foi ruim ou péssimo (os problemas se intensificaram)	15	75%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Analisando os dados da Tabela 8, verifica-se que, em relação ao ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024), os respondentes apreciaram que: 5 (25% dos participantes) foi razoável (enfatizando que os desafios existentes permaneceram de igual forma); enquanto que 15 (75% dos participantes) foi ruim ou péssimo (afirmando com convicção que os problemas se intensificaram).

De acordo com Martins (2025), um dos elementos que torna essa reforma ainda mais desigual diz respeito à aplicação dos itinerários formativos. Com problemas que vão desde a má remuneração dos professores, passando por más condições de trabalho, falta de concursos públicos, problemas de infraestrutura e falta de investimentos e de formação dos docentes, as escolas públicas acabam sendo as mais prejudicadas com essa obrigação de implementação dos itinerários formativos. Principalmente se essas escolas estão localizadas em cidades menores.

É notório que o NEM (no triênio 2022-2024), na prática, apresentou inúmeros desafios que repercutiram de forma muito intensa. Para o trabalho dos professores, muitas

mudanças não acompanhadas pelas necessárias orientações em como administrar e lidar com as mesmas; Itinerários Formativos sem contar com suporte formativo e material básicos para que o trabalho pudesse ser satisfatório e a aprendizagem significativa, dentre outros dilemas bastante complexos que ainda nos dias atuais apresentam sequelas.

Tabela 9. Participação em consulta acerca da adoção do NEM, antes de o mesmo entrar em vigor

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	3	15%
Não	17	85%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Tendo por base os informes da Tabela 9, constata-se que, em relação à consulta acerca da adoção do NEM antes de o mesmo entrar em vigor: 3 (15% dos professores) disseram que sim; enquanto que 17 (85% dos professores) afirmaram que essa etapa não foi promovida.

Conforme ressalta Almeida (2023), houve uma forte pressão e reclamação de educadores, estudantes e especialistas de que as mudanças foram impostas sem um amplo debate e sem a escuta dos mais afetados pela reforma. Além disso, a implementação inicial da reforma, iniciada em 2022 e intensificada em 2023, gerou problemas como aumento da desigualdade, precarização do trabalho docente e falta de infraestrutura nas escolas.

Na verdade, esses 3 professores que responderam sim à questão levantada (identificados com P3, P7 e P15), chamaram a atenção que não se tratou de uma resposta muito precisa, haja vista que consideraram o momento de escolha das Trilhas de Aprendizagem (Itinerários Formativos), o qual aconteceu por parte da escola no segundo semestre de 2021, como sendo uma consulta, contudo, eram opções restritas, disponibilizadas à instituição, para que a mesma, conforme perfis que mais se adequassem ao seu contexto, realizassem essa escolha, sem a segurança mínima para transmitir aos discentes.

Por outro lado, a maioria dos respondentes 17 (85% dos professores) revelou-se convergente, respondendo com sólida convicção que, em momento algum, a equipe entrevistada, bem como nenhum membro que faz parte da comunidade escolar teve oportunidade de escuta e contribuição na implementação do sistema; tão somente buscou se ajustar a determinações que simplesmente foram repassadas, sem as orientações devidas.

Tabela 10. O maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do NEM

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Formações insuficientes ou inexistentes	5	25%
Falta de suporte material (especialmente, para as disciplinas dos Itinerários Formativos)	7	35%

Redução no n° de aulas das disciplinas da Formação Geral Básica	8	40%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 10 revela que, em relação à concepção acerca do maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do NEM (2022 a 2024): 5 (25% dos respondentes) disseram ser a insuficiência ou inexistência de formações promovidas; enquanto que 7 (35% dos respondentes) afirmaram ser a insuficiência ou inexistência de suporte material de apoio ao corpo docente (principalmente, para as disciplinas dos Itinerários Formativos); e 8 (40% dos respondentes) reforçaram que a maior adversidade enfrentada foi a redução significativa no número de aulas da Formação Geral Básica em detrimento da adoção das Trilhas de Aprendizagem, sem, no entanto, prover os subsídios necessários.

Nesse contexto, Lopes (2023) reforça que os principais problemas no Novo Ensino Médio incluem a desigualdade de acesso a recursos, a falta de formação e infraestrutura para professores, a incoerência curricular percebida por alunos e educadores, a dificuldade de implementação devido à falta de investimento e o receio da descaracterização do Enem, que precisa se adequar ao novo modelo e não causar prejuízos aos estudantes.

Foi indiscutível que, dentre as questões objetivas direcionadas ao público considerado (professores), a

contemplada nessa Tabela 10, foi aquela em que todos os entrevistados expuseram o desejo de optar por mais de uma das alternativas disponíveis, haja vista que, segundo os mesmos, todas elas (ainda que não na mesma força) se configuraram como barreiras muito consistentes. Contudo, os mesmos foram orientados a se atentar ao enunciado da questão que alertava não somente aos desafios, mas, sobretudo, a, dentre estes, apontar o de maior impacto, conforme suas concepções.

Concluindo as questões direcionadas ao segundo público, foi direcionada uma pergunta subjetiva (aberta) para que os entrevistados pudessem dar a sua colaboração de forma mais espontânea e sincera, no intuito de interagir as colocações, promovendo uma compreensão mais ampla.

A seguir, a síntese das mais relevantes contribuições dos respondentes ao questionamento: *"Quais seriam suas principais sugestões para que a vivência do NEM tivesse sido mais exitosa, especialmente nas aulas lecionadas?"*

* Que tivessem sido ofertadas formações continuadas aos professores, bem como maior disponibilidade de materiais para os Itinerários Formativos e que isso ocorresse em tempo hábil à vivência dos mesmos, favorecendo ao planejamento e, posterior, execução das ações;

* Que antes de sua implementação, tivesse ocorrido uma consulta e escuta aos professores; onde essa não-ocorrência configura que o projeto foi idealizado por pessoas que, muito provavelmente, não têm experiência de sala de aula. Tal fato acabou por intensificar a desorganização e diminuição drástica nas disciplinas da FGB;

* Que tivessem sido viabilizadas formações mais práticas, objetivando o real funcionamento do modelo;

* Que a considerável redução da carga horária nas disciplinas da FGB pudesse ser revista e, conciliadas, proporcionalmente, à parte diversificada (a qual contém, dentre outros os Itinerários Formativos;

* Que os materiais trabalhados, especialmente, no Itinerários, pudessem, concretamente favorecer, mobilizar e instigar os estudantes, na perspectiva de potencializar a aprendizagem por meio do conhecimento prático e contextualizado, centrando-se no protagonismo potencial do estudante.

*** Questionário Aplicado aos Estudantes**

SEÇÃO I: Gênero / Idade / Residência / Acesso à internet / Renda / Profissão e Escolaridade dos pais

Tabela 11. Questionário unificado (Gênero/Idade /Residência/Acesso à internet/Renda/Profissão e Escolaridade dos pais)

QUESTÕES	RESPOSTAS (frequência → percentual)	
Gênero	Masculino (23 → 46%)	Feminino (27 → 54%)
Faixa etária (anos)	12 a 15 (0 → 0%)	16 a 18 (42 → 84%)
	acima de 18 (8 → 16%)	
Local onde mora	Zona urbana (26 → 52%)	Zona rural (24 → 48%)
Acesso à internet e uso frequente para pesquisa	Sim (45 → 90%)	Não (5 → 10%)

Renda familiar (em salários mínimos)	Menos que 1 (30 → 60%)	1 a 2 (15 → 30%)
	Acima de 2 (5 → 10%)	
Profissão do Pai	Agricultor (27 → 54%)	Marceneiro (2 → 4%)
	Caminhoneiro (3 → 6%)	Eletricista (1 → 2%)
	Pedreiro (7 → 14%)	Autônomo (3 → 6%)
	Func. Público (3 → 6%)	Carpinteiro (4 → 8%)
Profissão da Mãe	Agricultora (28 → 56%)	Func. Pública (5 → 10%)
	Doméstica (8 → 16%)	Vendedora (2 → 4%)
	Enfermeira (2 → 4%)	Diarista (5 → 10%)
Escolaridade do Pai	Educ. Inf. (9 → 18%)	Ens. Médio (12 → 24%)
	Ens. Fund. (25 → 50%)	Ens. Super. (4 → 8%)
Escolaridade da Mãe	Educ. Inf. (11 → 22%)	Ens. Médio (13 → 26%)
	Ens. Fund. (21 → 42%)	Ens. Super. (5 → 10%)
TOTAL	(50 → 100%)	

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A tabela 11 traz os resultados auferidos na aplicação do Questionário contemplado na Seção I. O mesmo aponta informações acerca do Gênero/Idade/Residência/Acesso à

internet/Renda/Profissão e Escolaridade dos pais de cada respondente.

Em relação ao Gênero, os mesmos disseram que: 23 (46% dos alunos) são do gênero masculino; enquanto que os outros 27 (54% dos alunos) são do gênero feminino; o que vem a representar uma amostragem muito fidedigna ao universo escolar entrevistado, o qual traz um equilíbrio total entre homens e mulheres que estão no Ensino Médio (mais especificamente, no 3° Ano).

Além disso, no que se refere à faixa etária dos respondentes, estes afirmaram que: 42 (84% dos estudantes) têm entre 16 e 18 anos e 8 (16% dos estudantes) têm acima de 18 anos. Esses dados apresentam coerência, haja vista a idade adequada dos alunos para esta etapa educacional.

Avançando para a questão da localização ondem moram, foi detectado que: 26 (52% dos respondentes) disseram residir na zona urbana, enquanto que 24 (48% dos respondentes) afirmaram ser na zona rural. Essa constatação, ao mesmo tempo em que retrata uma distribuição equilibrada do público atendido, também reforça que a clientela da zona rural (praticamente a metade dos alunos), enfrenta realidades diversas e desafiadoras para chegar e se manter estudando, com perspectivas de êxito na aprendizagem, fruto de muita força de vontade e perseverança.

Quanto ao acesso à internet e uso frequente desta para a realização de pesquisas para fins educacionais, os dados revelam que: 45 (90% dos alunos) confirmaram que sim, enquanto que os outros 5 (10% dos alunos) afirmaram que não

dispõem desse acesso. Esse contexto aponta que, ainda diante de algumas dificuldades e restrições, uma grande maioria do alunado encontra-se inserida nesse mundo tecnológico.

Quando a questão abordada foi a renda familiar, os números consolidados apontaram que: 30 (60% dos respondentes) sobrevivem de uma renda familiar mensal abaixo de 1 salário mínimo; 15 (30% dos respondentes) usufruem junto à família de 1 a 2 salários mínimos mensais; enquanto que apenas 5 (10% dos respondentes) contam com um valor mensal acima de 2 salários mínimos. Esse perfil representa o cenário de uma região que ainda prepondera a maior parte da população em baixa renda; salientando que essa realidade não se mostra mais preocupante em detrimento da grande maioria das famílias contarem com benefícios governamentais ligados direta ou indiretamente à permanência dos estudantes na escola (como o bolsa-família e o pé-de-meia, por exemplo).

A respeito da profissão ou trabalho preponderante exercido pelos pais, a coleta dos questionários (vislumbrada na tabela 11), revela uma variedade nas respostas, contudo, em sua grande maioria, centrados em atividades que, geralmente, resultam em rendas baixas ou medianas (corroborando o que fora descrito no item anterior).

Nesse sentido, em relação à profissão do pai, chegou-se ao seguinte resultado: 27 (54%) disseram ser agricultores; 3 (6%) afirmaram ser caminhoneiros; 7 (14%) apontaram ser pedreiros; 3 (6%) responderam ser funcionário público; 2 (4%) disseram ser marceneiros; 1 (2%) afirmou ser eletricista; 3 (6%)

apontaram ser autônomos e 4 (8%) responderam ser carpinteiros.

Para o mesmo questionamento de trabalho em relação à mãe, os resultados foram menos diversificados, mostrando que: 28 (56%) disseram ser agricultoras; 8 (16%) afirmaram ser domésticas; 2 (4%) apontaram ser enfermeiras; 5 (10%) responderam ser funcionárias públicas; 2 (4%) disseram ser vendedoras em lojas e 5 (10%) afirmaram ser diaristas.

Relevante se faz salientar que muitos pais (pai e mãe) optam (em detrimento de não terem um emprego fixo), se declararem agricultores, com expectativas de, num futuro mais adiante, conseguirem aposentadoria rural. Além disso, na região (como os próprios números revelam) há uma grande concentração de atividades autônomas e de trabalhos informais.

Concluindo a análise da Tabela 11, naquilo que se refere à escolaridade dos pais (neste caso, somente o pai mesmo), verificou-se que: 9 (18% dos alunos) afirmaram ser a Educação Infantil; 25 (50% dos alunos) disseram ser o Ensino Fundamental; 12 (24% dos alunos) responderam ser o Ensino Médio; e 4 (8% dos alunos) afirmaram ser o Ensino Superior.

Na mesma temática, em relação às mães, foi consolidado que: 11 (22% dos alunos) afirmaram ser a Educação Infantil; 21 (42% dos alunos) disseram ser o Ensino Fundamental; 13 (26% dos alunos) responderam ser o Ensino Médio; e 5 (10% dos alunos) afirmaram ser o Ensino Superior.

Os estudantes respondentes são público do 3° Ano do E.M. em razão de terem sentido na pele (de forma mais

intensa) a experiência do Novo Ensino Médio (2022-2024), o que vem a solidificar ainda mais a confiabilidade nas respostas dadas, no sentido de embasar em maior nível a essência da amostra utilizada.

SEÇÃO II: Questões vinculadas à vivência do Ciclo Trienal (2022-2024) do NEM

Tabela 12. Existência de planos para quando concluir o Ensino Médio

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	40	80%
Não	10	20%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 12 revela que, em relação ao estabelecimento de planos e metas para o pós-conclusão do Ensino Médio, os estudantes responderam: 40 (80% dos respondentes) afirmaram que sim; enquanto que 10 (20%) disseram que não.

Nesse sentido, Henrique (2025) enfatiza que muitos jovens e adolescentes têm no Ensino Médio como uma meta de alcance final e não como um caminho para abrir horizontes ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Ainda é alto o índice de estudantes que concluem a Educação Básica e param por aí; retornam pra casa e se fecham à continuidade dos estudos e, quando buscam o mercado de trabalho, na maioria das vezes, é para a incerteza da informalidade.

Infelizmente, ainda se configura um cenário muito resistente a questão da falta de horizontes e perspectivas de uma parte do alunado, ao concluir a Educação Básica. Muitos estudantes sequer têm algum planejamento ou intenção de continuidade, seja no propósito de ingresso no Ensino Superior, seja um objetivo mais real para ocupar o mercado de trabalho, de maneira mais formal.

Tabela 13. Intenção após concluir o Ensino Médio

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Ingressar do Ensino Superior	12	24%
Focar no mercado de Trabalho	18	36%
Conciliar os 2	15	30%
Não pensei nisso. Acredito que nenhum dos 2	5	10%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 13 mostra que, em relação à perspectiva para a pós-conclusão do Ensino Médio, os estudantes responderam: 12 (24% dos respondentes) afirmaram ser ingressar no Ensino Superior; 18 (36% dos respondentes) disseram ser focar no mercado de trabalho; 15 (30% dos respondentes) apontaram a intenção de buscar concretizar ambos objetivos; e 5 (10% respondentes) revelou ainda não ter pensado nessa situação, sendo muito provável não contemplar nenhum dos dois pontos citados.

Nesse sentido, Henrique (2025) reforça que, após o ensino médio, focar simultaneamente em ensino superior e emprego é um grande desafio, mas possível caso o estudante opte por uma graduação com horários flexíveis. É importante buscar uma formação de qualidade para adquirir conhecimentos e habilidades que aumentem a sua empregabilidade e o potencial de crescimento na carreira, o que pode facilitar o acesso a melhores salários e oportunidades no mercado de trabalho.

É perceptível que muitos estudantes concluintes do ensino médio têm um potencial bastante promissor, porém, alguns aspectos, como a região onde residem acaba por dificultar e limitar consideravelmente, o êxito de suas conquistas. Por vezes, as condições financeiras inibem ingressar em cursos superiores, ainda que tenham perfil adequado e possibilidades claras de ascensão e crescimento também para um futuro profissional.

Tabela 14. Avaliação acerca do ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 A 2024)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Foi razoável (os desafios continuaram os mesmos)	15	30%
Foi ruim ou péssimo (os problemas se intensificaram)	35	70%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Analisando os dados da Tabela 14, verifica-se que, em relação ao ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024), os estudantes apreciaram que: 15 (50% dos respondentes) foi razoável (enfatizando que os desafios existentes permaneceram de igual forma); enquanto que 35 (70% dos respondentes) foi ruim ou péssimo (afirmando com convicção que os problemas se intensificaram).

De acordo com Martins (2025), o NEM mostrou-se uma política educacional paradoxalmente centralizadora e indutora de fragmentação. Prometeu uma revolução educacional sem precedentes, mas com investimento mínimo. Desorganizou as redes de ensino ao mesmo tempo em que bafejou veleidades de eficiência gestionária. Com tantas camadas de contradições, não surpreende que, entre os primeiros efeitos da reforma observados nas redes estaduais, esteja o aprofundamento das desigualdades escolares, seja entre escolas públicas e privadas, seja internamente às redes públicas.

Ficou escancarado que o NEM (no triênio 2022-2024), na prática, deixou muito a desejar também aos discentes; aliás, à comunidade escolar, como um todo. As "escolhas" no ato da matrícula, a partir do 1° ano, criaram expectativas nos estudantes de que, realmente, ele poderia trilhar pelos Itinerários, de modo a aperfeiçoar seus conhecimentos e intensificar a aprendizagem significativa, por meio da interação de seu protagonismo e a contextualização do ambiente em que vive; mas, a ideologia travou e não impactou, como se anunciava, na vivência escolar.

Tabela 15. Participação em consulta acerca da adoção do NEM, antes de o mesmo entrar em vigor

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Não	50	100%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Tendo por base os informes da Tabela 15, constatamos que, em relação à consulta acerca da adoção do NEM antes de o mesmo entrar em vigor, os alunos foram unânimes nas respostas: 50 (100% dos estudantes) disseram que não participaram dessa escuta e debate.

Conforme ressalta Almeida (2023), muitos alunos acabaram cursando um itinerário que não escolheram, pois, já vinham pré-determinados. No 1° ano não se sentia impacto, pois, geralmente, era apenas um itinerário para todas as turmas. A partir do 2° ano, os itinerários eram ampliados e distintos e, posteriormente, no 3° ano, aumentava-se mais ainda. Muitas vezes, quando os estudantes comprovavam a não-identificação do que estavam estudando, já não havia muito o que fazer.

Na verdade, muitos estudantes, desde o início do ciclo 2022-2024, não sabiam significados elementares que caracterizavam o, na época, novo modelo. Termos como: Itinerários Formativos; Trilhas de Aprendizagem, etc. não eram compreendidos de início e, muito timidamente, foram sendo esclarecidos ao longo do triênio. Cabe salientar que, a nível de escola, como já mencionado anteriormente, houve, ao

menos, um momento anterior (no 2° semestre de 2021), para que a equipe escolar debatesse a respeito da escolha das Trilhas a serem adotadas, dentre as que foram direcionadas pela Gerência Regional de Educação; no entanto, aos alunos, tão-somente, "escolher" no ato da matrícula a ordem das opções, conforme suas preferências.

Tabela 16. O maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do NEM

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Poucas aulas da Formação Geral Básica para muitos conteúdos vistos	30	60%
Falta de material e não atribuição de desempenho (notas) para os Itinerários Formativos	6	12%
Muitas aulas teóricas cansativas (especialmente, no turno da tarde)	14	28%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados adquiridos em Questionário, aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 16 revela que, em relação à concepção acerca do maior desafio trazido (ou intensificado) a partir do NEM (2022 a 2024): 30 (60% dos respondentes) disseram ser as poucas aulas da Formação Geral Básica para muitos conteúdos

a serem vistos; enquanto que 6 (12% dos respondentes) afirmaram ser a falta de material e não atribuição de desempenho (notas) para os Itinerários Formativos; e 14 (28% dos respondentes) reforçaram que a maior adversidade enfrentada foi o elevado número de aulas teóricas, tornando-as cansativas, especialmente, quando eram ministradas no turno da tarde.

Nesse contexto, Lopes (2023) reforça que a redução da Formação Geral Básica (FGB) foi e continua sendo criticada por educadores, estudantes e pesquisadores por aprofundar desigualdades, enfraquecer o desenvolvimento cognitivo e reduzir a autonomia dos estudantes e escolas, com receios de empobrecimento do ensino e dependência de empresas privadas. As críticas apontam que a medida acaba por desconsiderar as necessidades reais dos alunos, privilegiando a redução de custos e dificultando o acesso a uma educação de qualidade, especialmente para os mais vulneráveis.

Foi indiscutível que, dentre as questões objetivas direcionadas ao público considerado (estudantes), a contemplada nessa Tabela 16, foi aquela em que a maioria dos respondentes expôs o desejo de optar por mais de uma das alternativas disponíveis, haja vista que, segundo os mesmos, todas elas (em maior ou menor intensidade) se configuraram como barreiras muito consistentes.

Concluindo as questões direcionados ao terceiro público, foi direcionada uma pergunta subjetiva (aberta) para que os respondentes pudessem dar a sua colaboração de forma mais espontânea e sincera. A seguir, a síntese das mais

relevantes contribuições dos discentes ao questionamento: "Quais seriam suas principais sugestões para que a vivência do NEM tivesse sido mais exitosa, especialmente, tornando as aulas mais atrativas e que motivassem mais?"

* Que tivessem contemplado materiais mais adequados à necessidade real dos estudantes; auxiliando-se de não reduzir tanto as aulas das disciplinas da FGB; tendo mais foco na preparação para Concursos, ENEM e vestibulares;

* Que fossem promovidas aulas mais dinâmicas, práticas e atrativas, especialmente no turno da tarde, onde a maioria dos alunos já está cansada e desgastada de tanta teoria;

* Que acontecessem mais vivências e orientações conforme as aptidões e potenciais estudantil, como: direcionamentos para os esportes, para a educação financeira, saúde mental, dentre outros;

* Que as disciplinas dos Itinerários Formativos também tivessem atribuições de notas, pois, geralmente, o estudante se esforça e interessa mais quando o seu desempenho é pontuado;

* Aproveitar mais as aulas dos Itinerários para incentivar os estudantes numa aprendizagem mais concreta, por meio, por exemplo, de oficinas, teatro, debates e metodologias mais práticas.

*** Questionário Aplicado aos Pais/Responsáveis:**

SEÇÃO I: Gênero/Idade/Formação/N° de filhos

Tabela 17. Questionário unificado (Gênero/Idade/Formação/ N° de filhos)

QUESTÕES	RESPOSTAS (Frequência → Percentual)	
Gênero	Masculino (4 → 20%)	Feminino (16 → 80%)
Faixa etária (anos)	20 a 35 (5 → 25%)	36 a 50 (12 → 60%)
	acima de 50 (3 → 15%)	
Possui Graduação	Sim (6 → 30%)	Não (14 → 70%)
Possui Especialização	Sim (3 → 15%)	Não (17 → 85%)
N° de filhos	1 (4 → 20%)	3 (6 → 30%)
	2 (10 → 50%)	Mais de 3 (0 → 0%)
TOTAL	(20 → 100%)	

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 17 traz os resultados auferidos na aplicação do questionário contemplado na Seção I: Questões acerca do Gênero, Idade, Formação e n° de Filhos.

Em relação ao Gênero, os mesmos disseram que: 4 (20% dos respondentes) são do gênero masculino; enquanto que os outros 16 (80% dos respondentes) são do gênero feminino. Importante se faz salientar que essa distância percentual está muito atrelada ao fato de a participação feminina nos momentos de interação com o ambiente escolar ser muito maior que à masculina.

Além disso, no que se refere à faixa etária dos respondentes, estes afirmaram que: 5 (25% dos respondentes) têm entre 20 e 35 anos; 12 (60% dos respondentes) têm entre 36

e 50 anos e 3 (15% dos respondentes) têm acima de 50 anos. Esses dados enfatizam que a maior parte dos pais/responsáveis (especialmente, as mães) passaram pela experiência da paternidade/maternidade antes dos 18 anos de idade.

Avançando para a questão da Formação Acadêmica, foi detectado que, em relação a ter Graduação (Curso Superior): 6 (30% dos pais) disseram ter; enquanto que 14 (70% dos pais) afirmaram não possuir. Já sobre possuir Curso de Especialização, o resultado mostrou que: 3 (15% dos respondentes) disseram sim; enquanto que 17 (85% dos respondentes) disseram não possuir. O consolidado dessas respostas caracteriza, em sua grande parte, um percentual muito elevado de pais/responsáveis que não deram continuidade aos estudos, por inúmeras razões, dentre elas: a necessidade de trabalhar e a constituição de família ainda jovens.

Concluindo a análise da Tabela 17, naquilo que se refere ao número de filhos, verificou-se que: 4 (20% dos pais) afirmaram ter apenas 1; 10 (50% dos pais) disseram ter 2; e 6 (30% dos pais) afirmaram ter 3.

SEÇÃO II: Questões vinculadas à vivência do Ciclo Trienal (2022-2024) do NEM

Tabela 18. Motivo que o(a) levou a matricular o(s) filho(s) nessa Escola

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Qualidade dos professores	12	60%

Por ser a única do Ensino Médio do município	6	30%
A boa estrutura	2	10%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 18 revela que, em relação ao motivo principal por terem matriculado o(s) filho(s) na referida escola, os pais responderam: 12 (60% dos respondentes) afirmaram que a qualidade dos professores; 6 (30% dos respondentes) pontuaram ser a única instituição de Ensino Médio no município; enquanto que 2 (10% dos respondentes) disseram ser por conta da boa estrutura.

Nesse sentido, Henrique (2025) enfatiza que os pais matricularam os filhos numa determinada escola por motivos como qualidade de ensino, segurança, localização conveniente, reputação da escola, qualificação dos professores, infraestrutura e recursos tecnológicos, atividades extracurriculares, relevância de valores e filosofia educacional e preparação para o futuro. A escolha também pode ser influenciada por fatores financeiros e pela necessidade de uma formação que atenda às expectativas de pais e alunos.

Importante se faz esclarecer que todas as alternativas presentes na questão refletem a realidade da instituição pesquisada, ou seja, tanto é tida de referência devido a oferta de ensino, muito impulsionada pela equipe de professores que dispõe, quanto apresenta uma boa estrutura e também porque é a única que oferta o Ensino Médio no município, aspecto esse

que também responde o fato da grande diversidade do público estudantil que acolhe.

Tabela 19. Opinião se a escola desenvolve projetos educativos voltados para a realidade dos estudantes

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	17	85%
Não	3	15%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Analisando os dados da Tabela 19, verifica-se que, em relação à opinião acerca do trabalho da escola no desenvolvimento de projetos educativos voltados para a realidade dos estudantes, os respondentes apreciaram que: 17 (85% dos pais) sim; enquanto que 3 (15% dos pais) não.

De acordo com Martins (2025), projetos escolares são cruciais para o aprendizado, pois estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração, tornando o conhecimento mais relevante e aplicado à vida real. Eles promovem o engajamento e a autonomia do aluno, que se torna protagonista do próprio aprendizado. Os projetos integram a escola, a família e a comunidade, criando um ambiente mais acolhedor e preparando os alunos para os desafios do cotidiano.

A instituição desenvolve diversos projetos pedagógicos que primam tanto pelo aprimoramento do conhecimento acadêmico do discente, quanto pelo incentivo às

potencialidades deste, na parceria interativa da aprendizagem construída no elo entre conhecimento e cultura. Dentre os mesmos, podem ser citados: Simulados em preparação para o ENEM e Avaliações Externas (SAEB e SAEPE); Festival de Dança; Festival de Ginástica; Oficinas de Talentos Estudantis; dentre outros.

Tabela 20. Participação em reuniões para acompanhamento da aprendizagem do(s) filho(s)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	18	90%
Não	2	10%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

Tendo por base os informes da Tabela 20, constata-se que, em relação à participação em reuniões para acompanhamento da aprendizagem do(s) filho(s) diante da solicitação escolar: 18 (90% dos respondentes) disseram que sim; enquanto que 2 (10%) afirmaram que não.

Conforme ressalta Almeida (2023), a participação familiar em reuniões escolares é fundamental para o sucesso do aluno, pois fortalece a parceria entre casa e escola, aumenta o engajamento e a motivação do estudante, melhora seu desempenho acadêmico e contribui para o desenvolvimento socioemocional, resultando em um ambiente de aprendizagem mais eficaz e um futuro escolar e pessoal mais promissor.

A instituição prima pelo contato frequente junto às famílias dos alunos, no sentido de fortalecer, cada vez mais, essa parceria entre os principais protagonistas da comunidade escolar. Sempre que há a realização dos plantões pedagógicos e reuniões de alinhamento e acompanhamento da aprendizagem discente, os pais são, previamente, convidados. Após as vivências desses momentos interativos, os responsáveis que, por motivos diversos, não puderam se fazer presentes, um momento posterior é promovido, de modo que, ao final de períodos pré-estabelecidos a escola tenha alcançado o atingimento de 100% de participação.

Tabela 21. Relação com os funcionários da Escola

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Ótima	11	55%
Boa	5	25%
Razoável	4	20%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 21 revela que, naquilo que se refere à relação mantida com os funcionários da escola: 11 (55% dos pais) disseram ser ótima; enquanto que 5 (25% dos pais) afirmaram ser boa; e 4 (20% dos pais) pontuaram ser razoável.

Nesse contexto, Lopes (2023) reforça que a parceria entre família e escola é essencial porque melhora o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social dos alunos, promove um ambiente de aprendizagem mais positivo

e ajuda a reduzir o absenteísmo e o abandono escolar. Quando escola e família trabalham juntas, as duas instituições reforçam os valores e conhecimentos, criando uma base sólida para a formação integral do estudante.

A relação estabelecida entre a escola pesquisada e as famílias dos estudantes é muita saudável e centrada na parceria, respeito e confiança. Apesar de se estabelecerem metas e responsabilidades profissionais, diante do serviço a ser prestado frente a comunidade; o vínculo de afetividade e amizade existente para com a comunidade escolar direciona e fortalece o trabalho desenvolvido, haja vista que a educação também requer humanização nas relações.

Tabela 22. No ciclo de vigência do Novo Ensino Médio (NEM) (2022 a 2024), você acha que o(s) seu(s) filho(s) conseguiu(ram)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Bons desempenhos e aprendizados na maioria das disciplinas	3	15%
Desempenhos e aprendizados razoáveis em algumas disciplinas	7	35%
Desempenho e aprendizado baixo em todas ou quase todas as disciplinas	10	50%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados adquiridos em questionário aplicado no período de 26/08/2025 a 29/08/2025.

A Tabela 22 revela que, em relação ao nível de desempenho e aprendizado do(s) filho(s) ao longo do ciclo de vigência do NEM (2022-2024), os pais responderam: 3 (15% dos respondentes) afirmaram que aconteceram bons desempenhos e aprendizados na maioria das disciplinas escolares; 7 (35% dos respondentes) pontuaram que os desempenhos e aprendizados foram razoáveis em algumas disciplinas; enquanto que 10 (50% dos respondentes) disseram que o desempenho e aprendizado foram baixos em todas ou quase todas as disciplinas escolares.

Nesse sentido, Henrique (2025) enfatiza que o NEM foi implementado sem um debate amplo com a sociedade e sem uma avaliação adequada dos resultados do programa. Matérias sem conteúdo aprofundado, professores sobrecarregados, ministrando aulas sem estrutura alguma ou formação dentro da sua área e falta de investimentos na formação de professores e na infraestrutura das escolas são só alguns dos problemas enfrentados.

Além disso, a flexibilização na grade de estudos expôs o problema da diferença que há entre o sistema de educação das escolas públicas e das escolas particulares e excluiu materiais importantes para formação e análise críticas para o desenvolvimento dos estudantes.

Muitas escolas públicas brasileiras enfrentaram e continuam a enfrentar dificuldades como falta de equipamentos, salas superlotadas e falta de recursos para atividades extracurriculares, o que dificultou a aplicação das novas metodologias propostas.

Os pais também acabaram identificando que os seus filhos estavam com a aprendizagem comprometida, não somente naquilo que se refere às notas, mas, sobretudo ao conhecimento. Acompanhavam desabafos dos filhos em casa e partilhavam, posteriormente, na escola as dificuldades enfrentadas, especialmente, na difícil absorção de muitos conteúdos em poucas aulas da FGB, bem como, por outro lado, da falta de material e, muitas vezes, de sentido aos conteúdos inerentes aos Itinerários Formativos.

Concluindo as questões direcionadas ao quarto público, foi direcionada uma pergunta subjetiva (aberta) para que os respondentes pudessem dar a sua colaboração de forma mais espontânea e sincera. A seguir, a síntese das mais relevantes contribuições dos pais/responsáveis ao questionamento: *"Na sua opinião, o que poderia ser feito para que o aluno tivesse maior interesse com os estudos?"*

* Que houvesse mais incentivo, no sentido de instigar o estudante a participar melhor, tendo uma maior conscientização acerca da relevância da educação para a sua vida, ou seja, a promoção de aulas mais atrativas;

* Que fossem ampliados e diversificados os projetos escolares já existentes, fortalecendo ainda mais a cultura local e o aprendizado concreto, especialmente, por meio de oficinas que trabalhassem conteúdos de forma mais contextualizada;

* Que se primasse mais por um aprendizado prático e se estabelecesse parcerias com pequenas empresas da região para que os alunos egressos (concluintes do Ensino Médio)

pudessem estagiar, tendo as primeiras oportunidades de emprego.

Diante dos resultados auferidos, a partir dos dados coletados, confrontos de autores via citações e análises estabelecidas, direcionamos a consolidação do referido capítulo através de um debate mais conclusivo acerca do que fora vislumbrado.

Enaltecendo, mais uma vez, as razões que justificaram as opções pela escolha dos públicos contemplados na participação enquanto respondentes aos questionários aplicados, se dá porque, através dessa interação, temos uma amostra fidedigna à comunidade escolar, a qual foi impactada pela vivência do NEM em sua vigência trienal (2022 a 2024), ou seja, os principais protagonistas da Instituição, sendo justamente: Funcionários do Setor Administrativo; Pais/Responsáveis pelos Estudantes; Professores e, por mim, o principal ponto focal da educação, que são os discentes; ressaltando novamente que, em nossa pesquisa, estrategicamente, os participantes foram os alunos que, atualmente, estão no 3° Ano do Ensino Médio, haja vista que, no período considerado (2022-2024), foram os mais atingidos pelo NEM.

A temática abordada na pesquisa tem elevada ainda mais a sua relevância, a partir da consolidação das análises já realizadas acerca dos questionários aplicados, culminando, com isso, em debate mais preciso, fruto do confronto entre os dados coletados (os quais traduzem a realidade observada); as

contribuições teóricas mencionadas e as colocações críticas estabelecidas pelo pesquisador.

Nesse viés, Barros (2024) aponta que a principal crítica em relação aos itinerários formativos em comparação com a Formação Geral Básica (FGB) no Novo Ensino Médio é que os itinerários podem ser vagos, confusos e pouco relacionados à formação dos professores, enquanto a FGB, que abrange disciplinas tradicionais, é mais consolidada e essencial para a base educacional dos alunos. Essa crítica surge porque os itinerários, com sua flexibilidade, podem levar a um aprofundamento insuficiente em conteúdos fundamentais e podem desrespeitar as leis e diretrizes da educação, aumentando as desigualdades sociais.

Realmente, a partir dos resultados obtidos, pôde-se constatar que, certamente uma das maiores incoerências concentra-se na relação entre o n° de aulas disponíveis e materiais de suporte/apoio para com as disciplinas da Formação Geral Básica no comparativo àquelas contempladas nos Itinerários Formativos; onde configuravam-se os extremos: para a FGB (aulas insuficientes para cumprir todo o planejamento), e para os Itinerários (aulas em demasia para improvisos recorrentes).

Além disso, na verdade, de forma prática, não houve a escolha, conforme prescrevia as propagandas do, na época, Novo Ensino Médio, por parte do estudante. Endossando-se pelas constatações dos resultados dos questionários, não somente os estudantes deixaram de ser consultados a respeito

do planejamento, e, posterior, vigência do NEM a partir de 2022, mas, a comunidade escolar e a sociedade, como um todo.

A "escolha" do estudante ocorreu na instituição pesquisada (que reflete uma regra do que acontecera em todo o território nacional) tão-somente quando, no ato da matrícula no Ensino Médio, o mesmo fora orientado a indicar uma opção dentre as 3 Trilhas de Aprendizagem disponíveis, sem, no entanto, receber os esclarecimentos essenciais para uma "escolha", conforme o seu perfil. Contudo, não se responsabiliza à instituição pela não-orientação, pois, essas lacunas e perguntas sem respostas eram nítidas e intensas na comunicação hierárquica, ou seja, a nível de Gerência Regional, Secretaria de Educação, e, assim por diante.

Ademais, os resultados dos questionários vieram aprofundar a perspectiva de que:

> O Novo Ensino Médio impactou de forma negativa a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, tendo em vista a falta de entendimento, preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma; a redução da carga horária de algumas disciplinas e do esvaziamento dos currículos escolares, que precarizaram a formação discente; a falta de estrutura física das instituições para suportarem o Novo Ensino Médio; o agravamento das desigualdades sociais já existentes entre alunos de escolas públicas e privadas; a falta de consulta pública e da participação dos professores no processo de elaboração e implementação da reforma; e uma formação focada,

> principalmente, na inserção de jovens no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2025, p. 8).

As colocações do autor vêm corroborar com o produto auferido na aplicação dos questionários aos públicos respondentes e, de forma mais substancial, ao setor administrativo, professores e estudantes. Tal constatação se consolida, especialmente, no fato de, nas questões objetivas, as quais questionaram o maior desafio trazido pelo NEM (2022-2024), tais colaboradores pesquisados, de forma praticamente unânime, justificaram desejo de elencar mais de um item, dentre as alternativas, justificando que os problemas foram muitos e que os mesmos se confundiam no teor das intensidades dos impactos gerados.

Por outro lado, Barros (2024) relembra que os mais relevantes argumentos contrários ao Novo Ensino Médio incluem a ampliação das desigualdades devido à infraestrutura e recursos diferentes das escolas, a falta de preparo de professores e infraestrutura para ofertar os itinerários formativos, a redução da carga horária de disciplinas fundamentais, o risco de terceirização e privatização da educação, e o enfraquecimento da formação geral, priorizando a necessidade de entrada rápida no mercado de trabalho em vez de uma formação mais ampla e igualitária para todos.

Alicerçando-se no confronto teórico e nos resultados produzidos na aplicação dos questionários, torna-se ainda mais caracterizado o posicionamento consensual de toda a comunidade escolar naquilo que se refere às mudanças

ineficazes produzidas pelo NEM no período trienal (2022-2024). E esse pensamento não se dá de forma aleatória ou influenciada por opiniões de fora, mas, ocorre de maneira convicta e, com respaldos de compreensão, onde a funcionamento do modelo, realmente, deixou muito a desejar e produziu sequelas bastante prejudiciais.

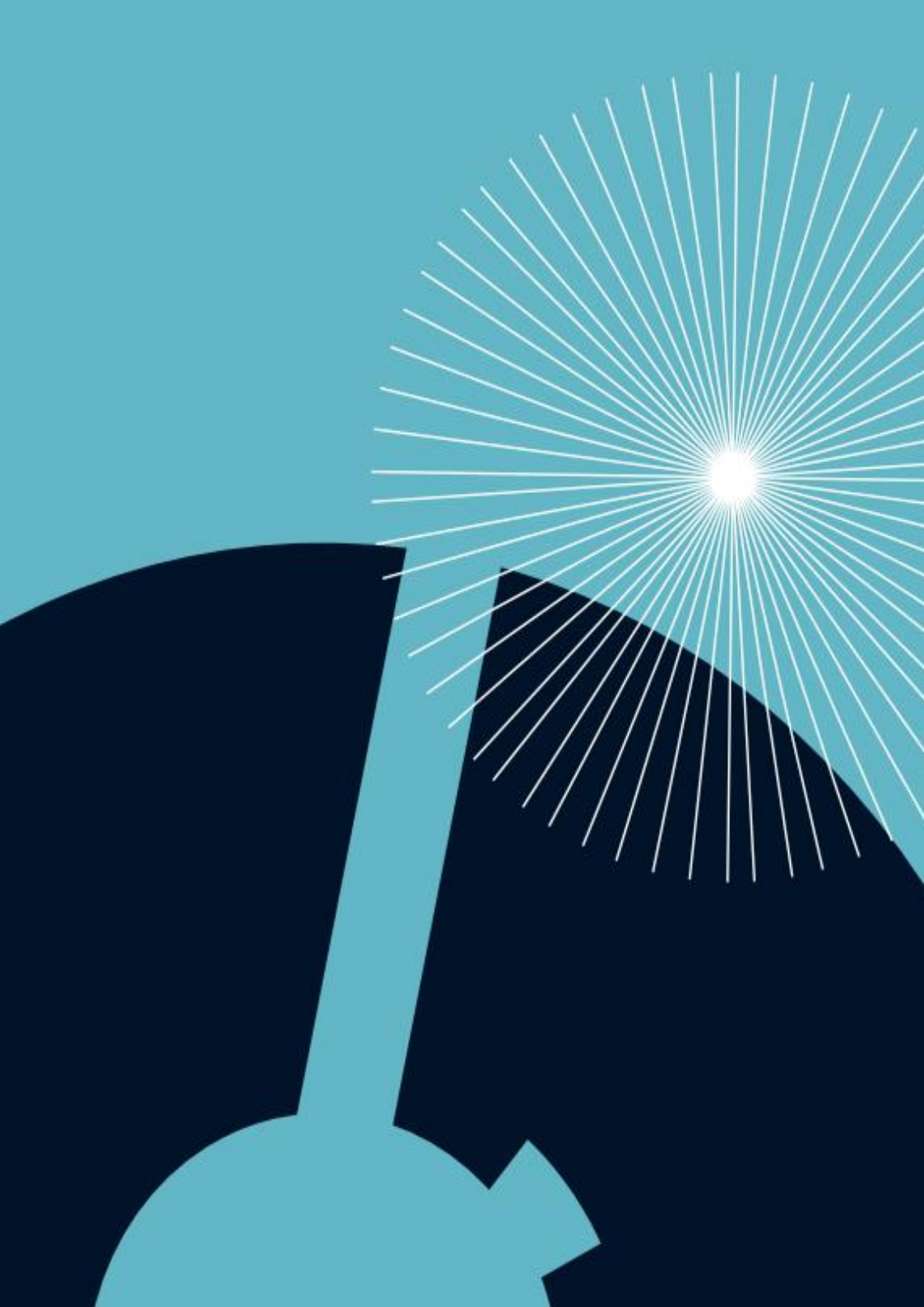
Nesse sentido, destaca-se que:

> O NEM passou a ser denunciado por profissionais da educação e por pesquisadores(as) desde a sua concepção, mas foi com a sua concretização no chão das escolas brasileiras que os efeitos negativos da reforma se tornaram mais visíveis. A promessa de "liberdade de escolha", propagandeada pelos governos, foi impraticável ante as condições concretas das redes de ensino (infraestrutura escolar precária, falta de equipes, desvalorização profissional docente, ausência de políticas de permanência estudantil etc.), frustrando toda uma geração de estudantes que, desejosos de melhorias em suas escolas, se viram obrigados(as) a aceitar um "itinerário" imposto pela escola ou rede de ensino. Perderam acesso a conhecimentos importantes como consequência de uma escolha que sequer realizaram. (OLIVEIRA, 2025, p. 12).

Por fim, pode-se frisar que os mais relevantes desafios apresentados pelo NEM (2022-2024) não se configuram nos ideais de propostas em sua elaboração e estruturação previstas, mas, sobretudo, nos efeitos práticos de sua execução. Esse contexto se corrobora ainda mais pela forma prematura e

impensada (sem planejamento) que o modelo funcionou do triênio mencionado; se revelando como uma precipitação e moldurando um planejamento mais estruturado ou, talvez, inexistente; ou seja, foi inserido para, ao longo de sua vigência, ser planejado.

A ordem natural para que as ações de novos modelos de ensino sejam mais eficazes deve ser, iniciando-se com um planejamento para uma escuta e, com isso, estabelecimento de parcerias com a comunidade, para que, a partir daí, sua vivência seja acompanhada, reavaliada e aperfeiçoada continuamente; fato que, infelizmente, o NEM (2022-2024) andou na contramão dessa sequência lógica, ocasionando, com isso, tantas problemáticas.



Considerações Finais

De acordo com a prática de coleta de dados e após analisados, considera-se a princípio que a pesquisa fica como alicerce para novos estudos que venham a ser desenvolvidos sobre a temática adotada e o imensurável aprendizado individual, tanto no aspecto profissional, quanto pessoal e, sobretudo, humano.

Haja vista os objetivos que alicerçaram a condução e produção desse trabalho foi possível vislumbrar, ao longo de sua vivência e conclusão, que os debates promovidos, fundamentados nas contribuições teóricas atualizadas (considerando que a temática abordada é bastante atual), revelaram-se satisfatórios, enaltecendo e confirmando ainda mais a realidade consolidada no contexto da instituição de ensino; como dizemos: "*no chão da escola*".

Apesar de se mencionar um impacto mais considerável ao discente, o presente estudo pôde evidenciar a estratégica e fundamental relevância de se buscarem, senão soluções definitivas, ao menos, formas compartilhadas eficientes, na perspectiva de que o papel de toda a comunidade escolar revela-se essencial no anseio comum de promoção de intervenções eficazes.

Por outro lado, é notório que o Novo Ensino Médio no período considerado na pesquisa (2022 a 2024) deixou marcas

não tão-somente para o estabelecimento de críticas (muitas vezes, inflamadas pela repercussão negativa que se deu em grandes dimensões); mas, ainda diante destas, oportunidades para aprimoramentos planejados e com grandes potenciais de aplicabilidades contextualizadas à realidade das instituições.

A pesquisa também tem enaltecida sua relevância à medida que possibilita o confronto enriquecedor das colaborações de inúmeros autores que referenciam a temática abordada; com os resultados primários auferidos na aplicação dos Questionários destinados aos respondentes, os quais configuram os principais atores da comunidade escolar, na instituição campo de estudo; e as colaborações do pesquisador; ou seja, nessa interação, os resultados alcançados no trabalho representam uma contribuição essencial para uma melhor compreensão e, com isso, posterior, planejamento e sugestões de intervenções que possam vir a ser acionadas não somente na instituição pesquisada, mas, sobretudo, servir de mais um parâmetro num assunto que se revela recente, presente e tende a se manter por mais algum tempo, em detrimento de suas sequelas no cenário educacional do Ensino Médio.

Há consciência de que os frutos da presente pesquisa não resolvem totalmente a problemática que despertou e instigou a sua produção; contudo, não se trata de ousadia fantasiosa ou excesso de presunção, mas sim, do anseio de que as contribuições promovidas impactam positivamente, ao mesmo tempo, na instituição campo de estudo, bem como vêm auxiliar outros estudos futuros que venham a se desenvolver nesse viés.

Pode-se avaliar que os respondentes convergiram, de forma consolidada, em suas respostas, no sentido de estabelecimento de pontos negativos ao NEM (ao longo do ciclo concluso, no triênio 2022 a 2024). Tanto o Setor Administrativo da Escola, Professores, Estudantes e Responsáveis ecoaram em suas respostas, inúmeros problemas intensificados a partir da vigência do citado sistema, especialmente, naquilo que tange à redução das aulas da Formação Geral Básica, como reflexo da elevação destas para com os Itinerários Formativos; falta de materiais de suporte; insuficiência ou ausência de Formações Docentes; dentre outros.

Verdade é que não se pode garantir categoricamente que o Novo Ensino Médio, no período contemplado na pesquisa, apresentou aspectos restritamente negativos. As ideias que permeavam sua inserção contemplavam propósitos muito essenciais ao discente, como o aprendizado mais prático e direcionado à sua vida real, com aplicações no cotidiano e instigação das potencialidades estudantis; porém, infelizmente, a sua execução concreta não acompanhou tais objetivos.

Por fim, podemos concluir que, com ou sem o NEM (2022 a 2024); antes, durante e, muito provavelmente, depois dele, infelizmente, as grandes lacunas históricas e culturais tendem a resistir: estudantes desmotivados, desinteressados e sem perspectivas; professores sem formação, com falta de materiais e resistentes à inovação metodológica; famílias relapsas e sem comprometimento; Estado sem planejamento e investimentos adequados;... Enfim, ainda que, diante de toda

essa realidade, é fundamental resistir e persistir, especialmente, nos alunos concluintes do Ensino Médio (última etapa da Educação Básica), pois, trata-se de um público que está na iminência do Ensino Superior e/ou do mercado de trabalho; e isso reflete no seio da sociedade; assim, é indispensável, sobretudo, atingir o objetivo mais essencial da educação, que é justamente, desenvolver o protagonismo discente, através de suas potencialidades, dando sentido prático ao seu aprendizado.

Direcionando as colocações finais nesse último parágrafo, partilhamos o anseio de que, diante de uma temática tão atual, complexa e, ao mesmo tempo, indiscutivelmente relevante em nosso cenário educacional da última etapa da Educação Básica, outros trabalhos possam ser desenvolvidos, na perspectiva de aprofundar a vertente aqui pesquisada.

Nesse sentido, ainda há muito a ser desbravado no universo desse pós Novo Ensino Médio (ciclo 2022-2024), como: a relação entre o pós-pandemia e a posterior vigência do NEM; as visões acerca do Ensino Médio além das nomenclaturas atribuídas, mas, sim, a indispensável prática da inovação nessa etapa educacional; a Formação para os Docentes e demais profissionais do administrativo da Educação, pois, por mais que o ciclo trienal tenha sido concluído, não se pode apagar o que foi vivenciado no referido triênio, pois, esse período não engloba somente números, mas sim, impactos e consequências na vida educativa dos envolvidos; investigar de que modo os estudantes egressos

(pós 2024) se encontram (Ensino Superior; mercado de trabalho;...); entender como as redes de ensino buscaram se ajustar e se realinhar às mudanças dadas a partir de 2025, pois, no âmago geral não se trata tão somente de elevar n° de aulas da FGB e, por outro lado, reduzir dos Itinerários Formativos, mas, sobretudo, instigar maior envolvimento e participação da comunidade escolar, num contexto em que esta é, ao mesmo tempo, procedência principal e destinatário preponderante na vivência educacional.

Referências

ALMEIDA, Arthur. **Novo Ensino Médio**: entenda as 3 principais críticas ao modelo. 2023. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/> Acesso em: 02/08/2025.

ARAÚJO, D. S. A. de. **Análise de agrupamentos com base na teoria da informação**: uma abordagem representativa. Tese de Doutorado. Centro de Tecnologia. UFRN: Natal/RN, 2013.

ARROYO, Miguel. **Educação integral**: tempo, qualidade, desafios e oportunidades. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.instituto unibanco.org.br/> Acesso em: 21/06/2025.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BARROS, Ricardo Paes de. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina**. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao. institutounibanco.org.br/> Acesso em: 22/06/2025.

BERNARDES, Cristina. **Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/> Acesso em: 22/04/2025.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação**. 2018. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf. Acesso em: 21/07/2025.

CARDOSO, Renata. **Pesquisa de campo:** a importância da prática no ensino. 2023. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.com.br/. Acesso em: 23/08/2025.

CECÍLIO, Camila. **Novo Ensino Médio:** como preparar os alunos para escolher itinerários formativos. 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/. Acesso em: 02/08/2025.

COLELLO, Sílvia. **Educação tradicional:** o que é, conceitos e características. 2025. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/> Acesso em: 21/07/2025.

COSTA, Natacha. **Educação integral:** potências e desafios da BNCC. 2025. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 22/06/2025.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, Djalma Ferreira da; ARAÚJO, Christiane Carla Silva Nunes Dias de. **Educação integral em Pernambuco:** impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. Revista Educação Pública, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/. Acesso em: 20/06/2025.

EVARISTO, Macaé. **A educação integral:** diversidade e potencialidade pelo diálogo. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 21/06/2025.

FERREIRA, Jéssica Abadia. **Importância do Lúdico em Sala de Aula:** o Brincar e o Jogar no Cotidiano. 2020. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/> Acesso em: 06/09/2025.

FOGAÇA, Jennifer. **A organização e a Estrutura dos Sistemas de Ensino no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

FONSECA, Camila Fernanda. **Escolas estaduais implementam novas matrizes curriculares para o Ensino Médio.** 2025. Disponível em: <https://www.diariode pernambuco.com.br/> Acesso em: 25/08/2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando & SILVA, José Alves da. **Ensino médio nem-nem**. Carta Capital, São Paulo, 02 jul. 2021. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/opiniao/ensino-medio-nem-nem>. Acesso em: 27/07/2025.

GUIMARÃES, Cátia. **Como anda o Novo Ensino Médio?** 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 02/08/2025.

HENRIQUE, Ana Carolina. **Alunos da rede pública apontam falhas no 'Novo Ensino Médio' que ampliam desigualdades**. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/>. Acesso em: 02/08/2025.

IBGE. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: < https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 06/09/2025.

LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria da Conceição Silva & GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados.** 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/> Acesso em: 27/07/2025.

LOPES, Wellington. **O novo ensino médio não correspondeu às expectativas.** 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 26/05/2025.

MARQUES, Daniele. **Quais são as características dos Ensinos Fundamental I e II?** 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/> Acesso em: 22/04/2025.

MARQUES, Pedro Flávio. **Principais aspectos do Novo Ensino Médio.** 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 21/07/2025.

MARTINS, Augusto Fagner. **O Novo Ensino Médio 2025:** saiba mais. 2025. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/> Acesso em: 25/08/2025.

MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em: 21/07/2025.

MEC. Ministério da Educação. **Educação em tempo integral cresce no Brasil.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em: 21/06/2025.

MEC. Ministério da Educação. **MEC fortalece estratégia de combate à evasão com o Pé-de-Meia.** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em: 27/07/2025.

MELO, Cristina Alves. **Estudantes terminam o ensino médio, mas não sabem o que fazer.** 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/> Acesso em: 26/05/2025.

MENÉNDEZ, Maripé. **O Brasil está avançando em direção a esse novo cenário educacional.** 2024. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/> Acesso em: 25/08/2025.

MORAIS, Douglas. **Pernambuco supera a média nacional do IDEB 2023 no Ensino Médio e fica em primeiro lugar no Norte-Nordeste.** 2024. Disponível em: < https://portal.educacao.pe.gov.br/> Acesso em: 20/06/2025.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Natal, v. 2, p. 4-30, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2007.11. Acesso em: 22/04/2025.

NEVES, Marcos Henrique. **Educação Infantil:** entenda o que é, qual a importância e conheça soluções tecnológicas. 2022. Disponível em: <https://movplan.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

NUNES, Valkíria. **Novo Ensino Médio:** as habilidades para a transformação da educação brasileira. 2025. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/> Acesso em: 25/08/2025.

OLIVEIRA, Osvaldo Nunes. **Educação Infantil: O que é, etapas e importância.** 2022. Disponível em: <https://blog.todolivro.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

OLIVEIRA, Maria Paula. **Ensino Médio em 2025.** 2025. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/> Acesso em: 24/08/2025.

PAGOTTO, Jessica Regina Mendonça. **Qual a importância do Ensino Médio?** 2023. Disponível em: <https://blog.madan.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

PATRIOTA, Marcelo. **Novo Ensino Médio:** Impacto no futuro da educação brasileira. 2025. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/> Acesso em: 25/08/2025.

PIRANGI, Helena. **O ensino médio no contexto da educação básica.** 2022. Disponível em:

<https://www.editorapeiropolis.com.br/> Acesso em: 22/04/2025.

PEREIRA, Túlio. **Tudo o que você precisa saber sobre o Ensino Fundamental.** 2021. Disponível em: <https://www.sistemapoliedro.com.br/> Acesso em: 22/04/2025.

PRADO, João Paulo. **Tempo integral cresce no Brasil: isso significa mais qualidade educacional?** 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/> Acesso em: 22/06/2025.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2021. v. 5. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads. Acesso em: 22/04/2025.

ROSA, Lavínia Cristina. **Programa Escola de Tempo Integral de Pernambuco (Brasil)**. 2022. Disponível em: https://plataformadeevidencias.iadb.org/. Acesso em: 20/06/2025.

RUANN, Igor. **Por mais um ano, Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil.** 2025. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br//> Acesso em: 20/06/2025.

SANTANA, Pedro. **Confira as principais etapas e desafios da educação básica no Brasil.** 2021. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

SANTOS, Fernanda Batista dos. **A importância da Educação Infantil na formação da criança.** 2023. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

SEIDEL, Fernanda. **Censo Escolar 2023 aponta maior tendência de crescimento de escolas de tempo integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2025. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/> Acesso em: 21/06/2025.

SILVA, Renê. **Os desafios do dia a dia da educação integral.** 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 21/06/2025.

SOARES, Maria Paula. **Etapas de ensino:** entenda os níveis da educação brasileira**.** 2023. Disponível em: <https://blog.superprofessor.com.br/> Acesso em: 21/04/2025.

SOUZA, Neila de. **'Novo' Ensino Médio começa a ser implementado a partir de 2022.** 2021. Disponível em: < https://www.andes.org.br/> Acesso em: 21/07/2025.

TOKARNIA, Mariana. **Novo Ensino Médio não agrada maioria dos estudantes e professores.** 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/> Acesso em: 21/07/2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Gláuber Antônio Nunes Silva

Maria Pricila Miranda dos Santos

Bacharel em Ciências Econômicas (FIP, 2005), sob a orientação da professora Dra. Roberta Trindade M. Lira. Possui licenciatura em Matemática, Química e Física. É especialista em Gestão Econômica e Estratégias de Negócios; em Educação Matemática, em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, em Gestão Escolar e em Gestão Pública. Vencedor do Prêmio José Gomes Alves em 2005 (incluindo-se dentre as 3 melhores Monografias). Concluiu o Mestrado em Ciências da Educação, ofertado pela VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY, sob a orientação da Prof. Drª. Maria Pricila Miranda dos Santos (2026). Atualmente é professor - EREM Teresa Torres (Itapetim-PE).

Graduação em Geografia pela UFPE Pernambuco (2007). Mestrado (2010) e Doutorado em Geografia (2019) também pela Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Caio Augusto Amorim Maciel. Atualmente é Professora no Curso de Licenciatura em Geografia (EAD) pelo Instituto Federal de Pernambuco, também atua como professora nos cursos de pós-graduação Stricto Sensu no Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University - Flórida. Atua como Mentora Acadêmica Profissional. Autora do livro Conflitos territoriais e identitários da Comunidade Quilombola Onze Negras - Cabo de Santo Agostinho/PE (2021).

GEASE